

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Сухомлин Оксана Андріївна**

УДК 378.016:004]-047.22]:81/82(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ**  
**ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**  
**СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О. А. Сухомлин

Науковий керівник: **Малихін Олександр Володимирович**, доктор педагогічних  
наук, професор

Київ – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Сухомлин О. А.* Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2023.

**Актуальність дослідження.** Необхідність цілеспрямованого формування й розвитку ключових компетентностей для здобування освіти впродовж життя згідно Рекомендацій Європейського парламенту та Ради ЄС (2018 р.), що розглядається в контексті реформування системи освіти в Україні загалом та вищої гуманітарної освіти зокрема, стає основною причиною для переосмислення підходів до фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. Модернізація й інтенсивне оновлення інформаційних технологій і наявність розмаїття інформаційних потоків унеможливорює діяльність сучасного філолога без належного рівня сформованості цифрової компетентності, що зумовлює необхідність упевненого володіння навичками використання цифрових технологій для навчання та подальшої професійної діяльності. На сьогодні сучасний фахівець у галузі філології має широке функційне поле діяльності, і як наслідок, різноманітні професійно-орієнтовані завдання в сфері гуманітаристики. Якісна реалізація цих завдань залежить від рівня підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, яка ґрунтується на провідних положеннях компетентнісного підходу. Організація освітньої діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає результативну спрямованість освітнього процесу й сприяє ефективному перетворенню студентів філологічних спеціальностей на висококомпетентних фахівців, здатних і готових до творчої перетворювальної діяльності, до створення різнотипного навчального (освітнього) і наукового контенту, до самоаналізу та саморозвитку. Цифровізація всіх сфер діяльності в Україні потребує відповідної модернізації системи освіти загалом та системи вищої освіти зокрема, яка спрямована на підготовку таких фахівців, які

здатні вільно використовувати широкий спектр цифрових технологій задля набуття нових знань, умінь і навичок для навчання впродовж життя, а також для успішного працевлаштування й кар'єрного зростання.

Однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яку необхідно сформувати у філолога нового покоління, є цифрова компетентність, котра ґрунтується на логічному мисленні, здатності управляти інформацією в цифровому просторі та використовувати цифрові інструменти в особистому житті та професійній діяльності. У низці Законів України: «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.); в інших нормативно-правових документах, а саме: у розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021 р.); у документах, розроблених Міністерством цифрової трансформації України: «Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників: проєкт» (2021 р.), «Опис рамки цифрової компетентності для громадян України» (2021 р.), – наголошується на необхідності підвищення якості підготовки здобувачів освіти загалом та здобувачів вищої освіти зокрема, формування в них цифрових навичок, цифрової грамотності та цифрової компетентності на засадах основних положень компетентнісного підходу задля ефективного розвитку всіх сфер політичного, економічного, соціального та культурного життя людства в сучасному глобалізованому суспільстві в контексті його стрімкої цифровізації.

Особливості реалізації провідних положень компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів освіти різних рівнів розкрито в наукових працях С. Алексеевої, Н. Арістової, Н. Бібік, М. Бурди, О. Горошкіної, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Л. Калініної, В. Кременя, О. Локшиної, В. Лугового, О. Ляшенка, І. Малафіїка, О. Малихіна, Ю. Мальованого, Т. Опалюк, І. Осадченко, О. Савченко, П. Сауха, С. Сисоевої, О. Топузова, В. Чайки.

Проблему формування й розвитку різних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей у своїх наукових працях розглядали: С. Алексеева,

Н. Арістова, В. Гриньова, М. Гриньова, Я. Кодлюк, О. Лаврентьєва, О. Малихін, І. Осадченко, С. Сисоєва, О. Топузов, В. Чайка.

Проблему вдосконалення професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей загалом і філологічних спеціальностей зокрема розглянуто в працях Н. Арістової, Ю. Баранової, Т. Вигранки, Л. Гаврілової, Т. Григоренко, О. Герасимової, І. Гриценко, І. Дорохіної, С. Доценко, Н. Євтушенко, Н. Зарічанської, М. Іконнікової, О. Ішутіної, О. Квітки, А. Киналь, В. Коваль, О. Копусь, О. Малихіна, М. Малоїван, С. Мелікової, М. Моцар, О. Осової, С. Остапенко, А. Певсе, З. Підручної, Р. Попова, І. Пшеничної, І. Сіняговської, Т. Собченко, Г. Удовіченко, С. Шехавцової, М. Шмир.

Окремі аспекти формування цифрової компетентності педагогічних працівників, у тому числі й учителів-філологів, представлено в дослідженнях Н. Бабовал, Н. Бахмат, І. Воротникової, Т. Григоренко, Г. Дегтярьової, О. Жерновникової, Л. Калініної, Л. Карташової, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Малихіна, О. Наливайка, Н. Наливайко, Л. Перетяги, І. Пліш, А. Самко, О. Топузова.

За результатами вивчення доробків українських і зарубіжних учених з'ясовано, що проблема формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, як комплексна проблема, не була предметом окремих спеціальних досліджень. Необхідність вивчення й розв'язання зазначеної проблеми, її актуальність зумовлені наявними суперечностями між:

– сучасними вимогами до організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, задекларованими на державному рівні, та недостатньою обґрунтованістю концептуальних, дидактичних і методичних основ формування цифрової компетентності здобувачів освіти;

– потребами суспільства в майбутніх фахівцях філологічної галузі з високим рівнем сформованості цифрової компетентності та реальним станом підготовки студентів філологічних спеціальностей;

– дидактичним потенціалом сучасної освіти щодо формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі

та відсутністю визначених обґрунтованих дидактичних умов, створення яких сприятиме ефективності реалізації цього процесу.

Отже, актуальність і недостатня розробленість питань теорії і практики вдосконалення професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей в закладах вищої освіти України в контексті формування й розвитку їхньої цифрової компетентності, а також необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної праці **«Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»**.

**Метою дослідження** є розроблення й обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов.

Досягнення мети потребувало розв'язання таких **завдань**:

1. На основі вивчення нормативно-правової бази та наукових джерел з педагогіки і психології здійснити психолого-педагогічний аналіз стану розроблення проблеми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на теоретико-методологічному рівні.

2. Визначити сутність поняття, зміст і структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

3. Виявити сукупність дидактичних умов та визначити критерії, показники й рівні сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

4. Теоретично обґрунтувати модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

5. Оцінити результативність дослідно-експериментальної роботи щодо імплементації авторської моделі дидактичної системи в освітній процес закладів вищої освіти.

**Об'єкт дослідження:** освітній процес студентів філологічних спеціальностей.

**Предмет дослідження:** модель дидактичної функційно-структурної системи та відповідна сукупність дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

**Гіпотеза дослідження** полягає в *припущенні* про те, що імплементація в освітній процес вищої школи авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов уможливить підвищення ефективності формування та розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* розроблено й обґрунтовано модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка містить функційно-структурні конструктивні блоки: організаційно-методологічний, мотиваційно-професійний, когнітивно-інструментальний та рефлексійно-діджитальний; розроблено структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, котра складається з мотиваційно-професійної, когнітивно-діджитальної, інструментально-діджитальної та рефлексійно-діджитальної конструктивних компонент; визначено сукупність дидактичних умов, створення яких є засадничою основою для розроблення й теоретичного обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів (у якості провідної); активація ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей майбутніх філологів; інформаційна детермінація змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; забезпечення рефлексії здатності і готовності

використання константно оновлюваних ІК-технологій у професійно-філологічній діяльності (у якості супідрядних);

– *уточнено* зміст і сутність понять «дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей», «цифрова компетентність студентів філологічних спеціальностей», «модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»; критерії, показники та рівні сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; психолого-педагогічні вимоги щодо активації формування і розвитку професійної компетентності філолога на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів (параметричні вимоги визначаються видами діяльності філолога: орієнтаційної, імітаційної, трансляційної, організаційної, процесуальної й рефлексійної, і компонентами особистості: когнітивним, комунікативно-технологічним і конотативним);

– *удосконалено* дидактичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у фаховій підготовці на базі вільного програмного забезпечення (матрицю цільових орієнтирів філолога, принципи відбору змісту освіти та організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, дидактичні механізми активації інтерактивних методів навчання філологів, очікувані результати).

**Практична значущість дослідження** полягає в практичному впровадженні окремих компонентів дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітній процес закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх філологів; створенні визначеної сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі закладів вищої освіти; розробленні програми факультативного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології у філології» та дидактико-методичного супроводу його реалізації в освітньому процесі для інтенсифікації фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. Матеріали наукових статей,

дисертації, розділу колективної монографії можуть бути використані в підготовці студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти України; під час укладання навчальних програм, підручників, навчальних посібників, методичних вказівок і рекомендацій для студентів філологічних спеціальностей.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та вибір теми дослідження; визначено суперечності, об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу і методи дослідження; окреслено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; висвітлено апробацію та впровадження результатів дослідження; визначено особистий внесок здобувача; подано структуру й обсяг дисертаційної праці.

У першому розділі **«ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»** здійснено аналіз стану розроблення проблеми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на теоретико-методологічному рівні; визначено сутність поняття, зміст і структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; розроблено структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, котра складається з мотиваційно-професійної, когнітивно-діджитальної, інструментально-діджитальної та рефлексійно-діджитальної конструктивних компонент.

У другому розділі дисертаційної праці **«ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНОЇ ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»** уточнено зміст і сутність поняття «дидактичні умови»; запропоновано авторське визначення поняття «дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»; визначено й теоретично обґрунтовано сукупність дидактичних умов як основу для розроблення й теоретичного обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; узагальнено підходи до розуміння сутності поняття «дидактична система»; розроблено модель



дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

У третьому розділі – **«ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»** – досліджено сучасний стан фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; оцінено результативність дослідно-експериментальної роботи щодо імплементації авторської моделі дидактичної системи в освітній процес закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** дидактичні засади, дидактична система, модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, сукупність дидактичних умов, соціальна рефлексія студентів філологічних спеціальностей, цифрова компетентність, інформаційна компетентність, цифрова компетентність студентів філологічних спеціальностей, професійна компетентність.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації*

#### *Статті в наукових фахових виданнях України*

1. Сухомлин О. А. Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти в умовах сучасних запитів суспільства: ціннісний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. №2 (200). С. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256055>.

2. Сухомлин О. А. Digital humanities: цифрова ера у гуманітаристиці. *Молодь і ринок*. 2020. №3–4 (182–183). С. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216808>.

3. Сухомлин О. А. Формування системи мотивації підвищення цифрової грамотності для навчання протягом життя. *Молодь і ринок*. 2021. № 7–8 (193–194). С. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242620>.

*Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз*

4. Сухомлин О. А. Особливості організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей на засадах реалізації компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 454–458. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-96>.

5. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності у студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 255–259. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-54>.

***Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

6. Малихін О. В., Сухомлин О. А. Розвиток цифрової компетентності філологів: виклики сучасності. *Priority directions of science and technology development* : тези доп. учасників VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 21–23 берез. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Київ, 2021. С. 699–703.

7. Сухомлин О. А. Основи порівняльного дослідження шкільних систем освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27–28 трав. 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. С. 99–101. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>.

8. Сухомлин О. А. Формування цифрової грамотності у студентів. *Innovations and prospects of world science* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ванкувер, 1–3 груд. 2021 р. / Perfect Publishing. Ванкувер, 2021. С. 669–672.

9. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Topical issues of modern science, society and education* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 28–30 лист. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Харків, 2021. С. 1049–1052.

***Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації***

10. Сухомлин О. А. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація* : колективна монографія / за наук.

ред. проф. Г. Цветкової. Aenzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt)  
InterGINGVerlag, 2021. С. 476–497.

## ABSTRACT

*Sykhomlyn O. A.* Didactic foundations of forming digital competence among students of philological specialties – Qualifying research paper retaining manuscript rights.

A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2023.

**Research topicality.** The need for the targeted formation and development of key competences for lifelong learning in compliance with the Recommendations of the European Parliament and the Council of the EU (2018) considered in the context of reforming the education system in Ukraine in general and higher education in art and humanities in particular, is the main reason for rethinking approaches to the professional training of students of philological specialties. The modernization and intensive updating of information technologies (including digital technologies) and the availability of a variety of information flows make it impossible for a modern philologist to work without an adequate level of digital competence, which necessitates confident mastery of the skills of using digital technologies for learning and further professional activity. As for today, a present-day specialist in the field of philology has a wide functional field of activity and, as a result, a variety of professionally oriented tasks in the field of humanities. The qualitative realization of these tasks depends on the level of training of students of philological specialties in higher education institutions, which is based on the leading provisions of the competence approach. The organization of educational activities on the basis of a competence-based approach provides for the effective orientation of the educational process and contributes to the effective transformation of students of philological specialties into highly competent specialists capable and ready for creative transformational activities, the creation of various types of educational and scientific content, self-analysis and self-development. The digitalization of all spheres of activity in Ukraine requires a corresponding modernization of the education system in general and the higher education system in particular, aimed at training specialists who are able to freely use a wide range of digital

technologies for acquiring new knowledge, skills and abilities for lifelong learning, as well as for successful employment and career growth.

One of the key competences for lifelong learning that should be developed among philologists of a new generation is digital competence, which is based on logical thinking, the ability to manage information in the digital space and use digital tools in personal life and professional activities. In a number of Laws of Ukraine: “On Education” (2017), “On Complete General Secondary Education” (2020), “On Higher Education” (2014); in other regulatory documents, namely: in the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the Concept of Digital Competence Development and Approval of the Action Plan for its Implementation” (2021); as well as in documents developed by the Ministry of Digital Transformation of Ukraine: “Conceptual and Reference Framework for the Digital Competence of Pedagogical and Scientific and Pedagogical Workers: Draft” (2021), “Description of the Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine” (2021) – the need to improve the quality of training of students in general and higher education students in particular is emphasized, namely, to develop digital skills, digital literacy and digital competence based on the main provisions of the competence-based approach for the effective development of all spheres of political, economic, social and cultural life of humanity in the context of its rapid digitalization.

Peculiarities of the implementation of the leading provisions of the competence-based approach in the educational process of educational institutions of different levels are revealed in the scientific works by S. Alieksieieva, N. Aristova, N. Bibik, M. Burda, O. Horoshkina, O. Dubaseniuk, M. Yevtukh, L. Kalinina, V. Kremen, O. Lokshyna, V. Lugovyi, O. Liashenko, I. Malafiik, O. Malykhin, Y. Malyovanyi, T. Opaliuk, I. Osadchenko, O. Savchenko, P. Saukh, S. Sysoieva, O. Topuzov, V. Chaika.

The problem of forming and developing various competences of students of pedagogical specialties was considered in their scientific works by: S. Alieksieieva, N. Aristova, V. Hryneva, M. Hryneva, Ya. Kodliuk, O. Lavrentieva, O. Malykhin, I. Osadchenko, S. Sysoieva, O. Topuzov, V. Chaika.

The problem of improving the professional training of students of humanitarian specialties in general and philological specialties in particular is considered in the works by N. Aristova, Yu. Baranova, T. Vyhranka, L. Havrilova, T. Hryhorenko, O. Herasymova, I. Hrytsenko, I. Dorokhina, S. Dotsenko, N. Yevtushenko, N. Zarichanska, M. Ikonnikova, O. Ishutina, O. Kvitka, A. Kinal, V. Koval, O. Kopus, O. Malykhin, M. Maloivan, S. Melikova, M. Mozar, O. Osova, S. Ostapenko, A. Pevse, Z. Pidruchna, R. Popov, I. Pshenychna, I. Sinyahovska, T. Sobchenko, H. Udovichenko, S. Shekhavtsova, M. Shmyr.

Some aspects of forming digital competence among teachers, including teachers of philology, are presented in the studies of N. Baboval, N. Bakhmat, I. Vorotnykova, T. Hryhorenko, H. Degtyareva, O. Zhernovnykova, L. Kalinina, L. Kartashova, A. Kovtun, M. Korduban, O. Malykhin, O. Nalyvaiko, N. Nalyvaiko, L. Peretyaga, I. Plish, A. Samko, O. Topuzov.

Based on the results of the study of the works of Ukrainian and foreign scholars, it was found out that the problem of forming the digital competence of students of philological specialties, as a complex problem, has not been the subject of separate special studies. The need to study and solve this problem, its relevance is due to the existing contradictions between:

- modern requirements for the organization of the educational process of students of philological specialties, declared at the state level, and the insufficient validity of the conceptual, didactic and methodological foundations for forming digital competence of students;

- the needs of society for future specialists in the field of philology with a high level of digital competence and the real state of training of students of philological specialties;

- the didactic potential of modern education aimed at forming digital competence among students of philological specialties in the educational environment and the lack of certain well-founded didactic conditions, the creation of which will contribute to the effectiveness of this process.

Thus, the relevance and insufficient development of the theory and practice of improving the professional training of students of philological specialties in higher education institutions of Ukraine in the context of forming and developing their digital competence, as well as the need to eliminate the identified contradictions, led to the choice of the topic of the dissertation “**Didactic foundations of forming the digital competence of students of philological specialties**”.

The **aim of the study** is to develop and substantiate a model of a didactic functional and structural system of forming digital competence among students of philological specialties based on the creation of an appropriate set of didactic conditions.

Achieving the goal required solving the following **tasks**:

1. Based on the study of the regulatory framework and scientific sources on pedagogy and psychology, to carry out a psychological and pedagogical analysis of the state of development of the problem of forming digital competence among students of philological specialties at the theoretical and methodological level.
2. To define the essence of the concept, content and structure of digital competence of students of philological specialties.
3. To identify a set of didactic conditions and determine the criteria, indicators and levels of digital competence of students of philological specialties.
4. To theoretically substantiate the model of the didactic functional and structural system of forming digital competence among students of philological specialties in higher education institutions.
5. To evaluate the effectiveness of the experimental work on the implementation of the author's model of the didactic system in the educational process of higher education institutions.

**The object of research:** the educational process of students of philological specialties.

**The subject of the study:** a model of a didactic functional and structural system and a corresponding set of didactic conditions for forming digital competence among students of philological specialties.

**The hypothesis of the study** is the assumption that the implementation of the author's model of the didactic functional and structural system based on the creation of an appropriate set of didactic conditions will make it possible to increase the efficiency of forming and developing digital competence among students of philological specialties in the information and educational environment of a higher education institution on the basis of a competence-based approach.

**The scientific novelty of the obtained results** is that:

- for the first time, the model of the didactic functional and structural system of forming digital competence among students of philological specialties, which contains functional and structural constructive blocks: organizational-methodological, motivational-professional, cognitive-instrumental and reflexive-digital is developed and substantiated; the structure of digital competence of students of philological specialties, which consists of motivational-professional, cognitive-digital, instrumental-digital and reflexive-digital constructive components, is developed; a set of didactic conditions is identified, whose creation is the fundamental basis for the development and theoretical substantiation of the model of the didactic functional and structural system of forming digital competence among students of philological specialties: creation of a psychological and didactic IT-environment for professional training of students of philological specialties on the basis of contamination of the leading provisions of person-oriented, activity-based and competence-based approaches (as a leading one); activation of the value and professional basis for the formation of integral, general and subject-matter competences of future philologists; information determination of the content of professional philological training through the use of innovative interactive forms of organization, technologies, methods and means of learning in the process of professional training of students of philological specialties; ensuring reflection on the ability and readiness to use constantly updated information and communicative technologies in professional philological activities (as subcontractors);

- the content and essence of the concepts of “didactic conditions of forming digital competence among students of philological specialties”, “digital competence of students of philological specialties”, “model of didactic functional and structural system



of forming digital competence among students of philological specialties” are specified; criteria, indicators and levels of digital competence of students of philological specialties are clarified; psychological and pedagogical requirements for activating the formation and development of a philologist’s professional competence on the basis of contamination of the leading provisions of person-oriented, activity-based and competence-based approaches (parametric requirements are determined by the types of activities of a philologist: orientation, imitation, translation, organizational, procedural and reflection, and personality components: cognitive, communicative, technological and connotative);

- didactic support of the process of targeted formation of digital competence among students of philological specialties in professional training based on free software (matrix of target orientations of a philologist, principles of selection of educational content and organization of the educational process of students of philological specialties, didactic mechanisms for activating interactive methods of teaching philologists, expected results) is improved.

**The practical significance of the study** lies in the practical implementation of individual components of the didactic functional and structural system of forming digital competence among students of philological specialties in the educational process of higher education institutions where future philologists are trained; creation of a certain set of didactic conditions of forming digital competence among students of philological specialties in the educational process of higher education institutions; development of the program of the optional course “Information and Communication Technologies in Philology” and didactic and methodological support for its implementation in the educational process to intensify the professional training of students of philological specialties. The materials of scientific papers, dissertations, and chapters of a collective monograph can be used in the training of students of philological specialties in higher education institutions of Ukraine; in the preparation of curricula, textbooks, manuals, guidelines, and recommendations for students of philological specialties.

The **introduction** substantiates the relevance and choice of the research topic; identifies the contradictions, object, subject, purpose, objectives, hypothesis, and research methods; outlines the scientific novelty and practical significance of the results; highlights the testing and implementation of the research results; identifies the personal contribution of the applicant; presents the structure and scope of the dissertation.

In the first chapter – “THEORETICAL BASIS OF FORMING DIGITAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES” – the author analyzes the state of development of the problem of forming digital competence among students of philological specialties at the theoretical and methodological level; defines the essence of the concept, content and structure of digital competence of students of philological specialties; develops the structure of digital competence of students of philological specialties, which consists of motivational and professional, cognitive and digital, instrumental and digital, and reflective and digital constructive components.

In the second chapter of the dissertation – “RATIONALE FOR THE MODEL OF THE DIDACTIC FUNCTIONAL AND STRUCTURAL SYSTEM OF FORMING DIGITAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALITIES” – the content and essence of the concept of “didactic conditions” are clarified; the author’s definition of the concept of “didactic conditions for the formation of digital competence of students of philological specialties” is proposed; a set of didactic conditions as a basis for the development and theoretical substantiation of the model of the didactic functional and structural system of forming digital competence of students of philological specialties is defined and theoretically substantiated; approaches to understanding the essence of the concept of “didactic system” are generalized; a model of the didactic functional and structural system of forming digital competence of students of philological specialties is developed.

The third chapter – “RESEARCH AND EXPERIMENTAL APPROVAL OF THE AUTHOR’S MODEL OF FORMING DIGITAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALITIES” – the current state of professional

training of students of philological specialties is examined; the effectiveness of research and experimental work on the implementation of the author's model of the didactic system in the educational process of higher education institution is evaluated.

**Key words:** didactic principles, didactic system, model of didactic functional and structural system of forming digital competence among students of philological specialties, a set of didactic conditions, social reflection of students of philological specialties, digital competence, information competence, digital competence of students of philological specialties, professional competence.

## LIST OF ARTICLES PUBLISHED ON THE THESIS

### *Scientific articles, in which the main scientific research results are published*

#### *Articles in scientific professional journals of Ukraine*

1. Sukhomlyn O. A. Tsyfrova kompetentnist zdobuvachiv vyshchoi filolohichnoi osvity v umovakh suchasnykh zapytyv suspilstva: tsinnisnyi aspekt [Digital Competence of Higher Philology Education Applicants in the Context of Modern Society's Demands: The Value-Based Aspect]. *Molod i rynok*. 2022. № 2 (200). S. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256055>.

2. Sukhomlyn O. A. Digital humanities: tsyfrova era u humanitarystytsi [Digital humanities: in digital era of humanities]. *Molod i rynok*. 2020. № 3–4 (182–183). S. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.2168083>.

3. Sukhomlyn O. A. Formuvannia systemy motyvatsii pidvyshchennia tsyfrovoi hramotnosti dlia navchannia protiahom zhyttia [Creating a system of motivation to improve digital literacy for lifelong learning]. *Molod i rynok*. 2021. № 7–8 (193–194). S. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242620>.

#### *Publications in scientific journals of foreign countries and in journals included in international scientific and metric databases*

4. Sukhomlyn O. A. Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu studentiv filolohichnykh spetsialnostei na zasadakh realizatsii kompetentnisnoho pidkhotu [Peculiarities of organizing the educational process of students of philological

specialties on the basis of the competence approach]. *Molodyi vchenyi*. 2020. № 2 (78). S. 454–458. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-96>.

5. Sukhomlyn O. A. Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti u studentiv filolohichnykh spetsialnostei yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of Digital Competence for Students of Philology as a Psychological-Pedagogical Problem]. *Molodyi vchenyi*. 2019. № 8 (72). S. 255–259. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-54>.

*Publications certifying the approbation of the thesis materials*

6. Malykhin O. V., Sukhomlyn O. A. Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti filolohiv: vyklyky suchasnosti [Development of Digital Competence of Philologists: Challenges of Today]. *Priority directions of science and technology development : tezy dop. uchasnykiv VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 21–23 berez. 2021 r. / SPC “Sci-conf.com.ua”*. Kyiv, 2021. S. 699–703.

7. Sukhomlyn O. A. Osnovy porivnialnoho doslidzhennia shkilnykh system osvity [Basics of Comparative Study of School Education Systems]. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2021: innovatsii v osviti v konteksti yevropeizatsii ta hlobalizatsii : materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 27–28 trav. 2021 r. / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy*. Kyiv, 2021. S. 99–101. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>.

8. Sukhomlyn O. A. Formuvannia tsyfrovoy hramotnosti u studentiv [Developing digital Literacy Among Students]. *Innovations and prospects of world science: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Vankuver, 1–3 hrud. 2021 r. / Perfect Publishing*. Vankuver, 2021. S. 669–672.

9. Sukhomlyn O. A. Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of digital competence of teachers of higher education institutions]. *Topical issues of modern science, society and education : materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 28–30 lyst. 2021 r. / SPC “Sci-conf.com.ua”*. Kharkiv, 2021. S. 1049–1052.

*Publications which additionally demonstrate the results of scientific research*

10. Sukhomlyn O. A. Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv [Application of Information Technologies in the Professional Training of Future Translators]. Pedahohika i psykholohiia postmodernizmu: tsinnosti, kompetentnosti, didzhytalizatsiia : kolektyvna monohrafiia / za nauk. red. prof. H. Tsvietkvoi. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGINGVerlag, 2021. S. 476–497.

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

- ЄС** - Європейський Союз
- ІКТ** - інформаційно-комунікаційні технології
- ПЗ** - програмне забезпечення

## ЗМІСТ

|  |            |
|--|------------|
| <b>АНОТАЦІЯ</b>  | <b>2</b>   |
| <b>ABSTRACT</b>  | <b>12</b>  |
| <b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ</b>   | <b>22</b>  |
| <b>ВСТУП</b>   | <b>25</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ<br/>КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ<br/>СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b>  | <b>37</b>  |
| 1.1. Роль і місце інформаційних технологій у вищій школі   | 37         |
| 1.2. Цифрова компетентність як одна з ключових компетентностей для<br>навчання протягом життя  | 46         |
| 1.3. Сутність і структура цифрової компетентності студентів<br>філологічних спеціальностей   | 67         |
| Висновки до розділу 1  | 82         |
| <b>РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНОЇ<br/>ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ<br/>ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ<br/>СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b> | <b>85</b>  |
| 2.1. Визначення сукупності дидактичних умов формування<br>досліджуваного феномену  | 85         |
| 2.2. Моделювання процесу формування цифрової компетентності<br>студентів філологічних спеціальностей   | 116        |
| 2.3. Функційно-структурні компоненти моделі  | 132        |
| Висновки до розділу 2  | 142        |
| <b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ<br/>АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ<br/>КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ<br/>СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b>          | <b>145</b> |
| 3.1. Аналіз стану фахової підготовки студентів філологічних  | 145        |

|   |            |
|---|------------|
| спеціальностей                                  |            |
| 3.2. Організація експериментального дослідження | <b>156</b> |
| 3.3. Узагальнення результатів експерименту      | <b>188</b> |
| Висновки до розділу 3                           | <b>206</b> |
| <b>ВИСНОВКИ</b>                                 | <b>208</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>               | <b>214</b> |
| <b>ДОДАТКИ</b>                                  | <b>251</b> |



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Необхідність цілеспрямованого формування й розвитку ключових компетентностей для здобування освіти впродовж життя згідно Рекомендацій Європейського парламенту та Ради ЄС (2018 р.), що розглядається в контексті реформування системи освіти в Україні загалом та вищої гуманітарної освіти зокрема, стає основною причиною для переосмислення підходів до фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. Модернізація й інтенсивне оновлення інформаційних технологій і наявність розмаїття інформаційних потоків унеможливорює діяльність сучасного філолога без належного рівня сформованості цифрової компетентності, що зумовлює необхідність упевненого володіння навичками використання цифрових технологій для навчання та подальшої професійної діяльності. На сьогодні сучасний фахівець у галузі філології має широке функційне поле діяльності, і як наслідок, різноманітні професійно-орієнтовані завдання в сфері гуманітаристики. Якісна реалізація цих завдань залежить від рівня підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, яка ґрунтується на провідних положеннях компетентнісного підходу. Організація освітньої діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає результативну спрямованість освітнього процесу й сприяє ефективному перетворенню студентів філологічних спеціальностей на висококомпетентних фахівців, здатних і готових до творчої перетворювальної діяльності, до створення різнотипного навчального (освітнього) і наукового контенту, до самоаналізу та саморозвитку. Цифровізація всіх сфер діяльності в Україні потребує відповідної модернізації системи освіти загалом та системи вищої освіти зокрема, яка спрямована на підготовку таких фахівців, які здатні вільно використовувати широкий спектр цифрових технологій задля набуття нових знань, умінь і навичок для навчання впродовж життя, а також для успішного працевлаштування й кар'єрного зростання. Однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яку необхідно сформувати у філолога нового покоління, є цифрова компетентність, котра ґрунтується на

логічному мисленні, здатності управляти інформацією в цифровому просторі та використовувати цифрові інструменти в особистому житті та професійній діяльності.

У низці Законів України: «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.); в інших нормативно-правових документах, а саме: у розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021 р.); у документах, розроблених Міністерством цифрової трансформації України: «Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників: проєкт» (2021 р.), «Опис рамки цифрової компетентності для громадян України» (2021 р.), – наголошується на необхідності підвищення якості підготовки здобувачів освіти загалом та здобувачів вищої освіти зокрема, формування в них цифрових навичок, цифрової грамотності та цифрової компетентності на засадах основних положень компетентнісного підходу задля ефективного розвитку всіх сфер політичного, економічного, соціального та культурного життя людства в сучасному глобалізованому суспільстві в контексті його стрімкої цифровізації.

Особливості реалізації провідних положень компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів освіти різних рівнів розкрито в наукових працях С. Алексєєвої, Н. Арістової, Н. Бібік, М. Бурди, О. Горошкіної, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Л. Калініної, В. Кременя, О. Локшиної, В. Лугового, О. Ляшенка, І. Малафіїка, О. Малихіна, Ю. Мальованого, Т. Опалюк, І. Осадченко, Н. Побірченко, Р. Попова, О. Савченко, П. Сауха, С. Сисєєвої, О. Топузова, В. Чайки.

Проблему формування й розвитку різних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей у своїх наукових працях розглядали: С. Алексєєва, Н. Арістова, В. Гриньова, М. Гриньова, Я. Кодлюк, О. Лаврентьєва, О. Малихін, І. Осадченко, С. Сисєєва, О. Топузов, В. Чайка.

Проблему вдосконалення професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей загалом і філологічних спеціальностей зокрема розглянуто в

працях Н. Арістової, Ю. Баранової, Т. Вигранки, Л. Гаврілової, Т. Григоренко, О. Герасимової, І. Гриценко, І. Дорохіної, С. Доценко, Н. Євтушенко, Н. Зарічанської, М. Іконнікової, О. Ішутіної, О. Квітки, А. Киналь, В. Коваль, О. Копусь, О. Малихіна, М. Малоїван, С. Мелікової, М. Моцар, О. Осової, С. Остапенко, А. Певсе, З. Підручної, Р. Попова, І. Пшеничної, І. Сіняговської, Т. Собченко, Г. Удовіченко, С. Шехавцової, М. Шмир, О. Ябурової.

Окремі аспекти формування цифрової компетентності педагогічних працівників, у тому числі й учителів-філологів, представлено в дослідженнях Н. Бабовал, Н. Бахмат, І. Воротникової, Т. Григоренко, Г. Дегтярьової, О. Жерновникової, Л. Калініної, Л. Карташової, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Малихіна, О. Наливайка, Н. Наливайко, Л. Перетяги, І. Пліш, А. Самко, О. Топузова.

За результатами вивчення доробків українських і зарубіжних учених з'ясовано, що проблема формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, як комплексна проблема, не була предметом окремих спеціальних досліджень. Необхідність вивчення й розв'язання зазначеної проблеми, її актуальність зумовлені наявними суперечностями між:

- сучасними вимогами до організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, задекларованими на державному рівні, та недостатньою обґрунтованістю концептуальних, дидактичних і методичних основ формування цифрової компетентності здобувачів освіти;

- потребами суспільства в майбутніх фахівцях філологічної галузі з високим рівнем сформованості цифрової компетентності та реальним станом підготовки студентів філологічних спеціальностей;

- дидактичним потенціалом сучасної освіти щодо формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі та відсутністю визначених обґрунтованих дидактичних умов, створення яких сприятиме ефективності реалізації цього процесу.

Отже, актуальність і недостатня розробленість питань теорії і практики вдосконалення професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей у

зкладах вищої освіти України в контексті формування й розвитку їхньої цифрової компетентності, а також необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної праці **«Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» (№ державної реєстрації 0121U100347, 2021-2023 рр.). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 11 від 15 жовтня 2019 р.).

**Метою дослідження** є розроблення й обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов.

Досягнення мети потребувало розв'язання таких **завдань**:

1. На основі вивчення нормативно-правової бази та наукових джерел з педагогіки і психології здійснити психолого-педагогічний аналіз стану розроблення проблеми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на теоретико-методологічному рівні.

2. Визначити сутність поняття, зміст і структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

3. Виявити сукупність дидактичних умов та визначити критерії, показники й рівні сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

4. Теоретично обґрунтувати модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

5. Оцінити результативність дослідно-експериментальної роботи щодо імплементації авторської моделі дидактичної системи в освітній процес закладів вищої освіти.

**Об'єкт дослідження:** освітній процес студентів філологічних спеціальностей.

**Предмет дослідження:** модель дидактичної функційно-структурної системи та відповідна сукупність дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Запропоновано концепцію дослідження, яка полягає у визначенні дидактичних засад формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей та розкритті сутності феномена цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей через усвідомлення, активацію, стимулювання та формування психолого-дидактичних новоутворень, пов'язаних із реалізацією процесів самоуправління, а також вияву суб'єктних якостей структури особистості студента – майбутнього філолога, що спрямовані на визначення ефективності формування та розвитку його цифрової компетентності задля її застосування в подальшій професійній діяльності.

**Гіпотеза дослідження** полягає в *припущенні* про те, що імплементація в освітній процес вищої школи авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов уможливить підвищення ефективності формування та розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Визначено оптимальні підходи, технології, методи та прийоми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, застосування яких в освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечить ефективне формування досліджуваного дидактичного феномена. У сучасних умовах стрімкої цифровізації української освіти, як невіддільної складової системи глобальної цифровізації освітніх процесів у світі, формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей буде успішним, якщо:

– буде визначено психолого-педагогічні вимоги щодо активації процесів формування й розвитку професійної компетентності майбутнього філолога на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та

компетентнісного підходів (параметричні вимоги визначаються видами діяльності філолога: орієнтаційної, імітаційної, трансляційної, організаційної, процесуальної й рефлексійної, а також компонентами особистості: когнітивним, комунікативно-технологічним і конотативним);

– модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включатиме мету, методологічну основу (провідний методологічний підхід та сукупність супідрядних методологічних підходів), принципи навчання, форми організації, методи, технології та засоби формування досліджуваного дидактичного феномена, діагностувальний інструментарій щодо вимірювання цифрової системи формування цифрової компетентності, форми організації, методи, прийоми і засоби рефлексійної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

Для виконання поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження**:

– теоретичних: аналіз, узагальнення, систематизація наукових психолого-педагогічних праць українських і зарубіжних дослідників із порушеної проблеми для уточнення змісту й сутності основних понять дослідження; обґрунтування сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей;

– емпіричних: діагностичні (анкетування, опитування, бесіди, контрольні роботи, тестування), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, ретроспективний аналіз педагогічного досвіду), прогностичні (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик), праксиметричні (аналіз продуктів навчальної (освітньої) діяльності студентів філологічних спеціальностей, аналіз провідного педагогічного досвіду); педагогічний експеримент для експериментальної перевірки результативності імплементації моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів

філологічних спеціальностей в освітній процес закладів вищої освіти на основі створення визначеної сукупності дидактичних умов;

– статистичних: методи математичної статистики для оброблення експериментальних даних, доведення вірогідності результатів експериментального дослідження;

– графічних: задля унаочнення результатів дослідження загалом і педагогічного експерименту (на кожному з етапів: констатувальному, формувальному, контрольному) зокрема.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2020-2022 рр. на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України; Карпатського університету імені Августина Волошина; Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* розроблено й обґрунтовано модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка містить функційно-структурні конструктивні блоки: організаційно-методологічний, мотиваційно-професійний, когнітивно-інструментальний та рефлексійно-діджитальний; розроблено структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, котра складається з мотиваційно-професійної, когнітивно-діджитальної, інструментально-діджитальної та рефлексійно-діджитальної конструктивних компонент; визначено сукупність дидактичних умов, створення яких є засадничою основою для розроблення й теоретичного обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів (у якості провідної); активація ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей

майбутніх філологів; інформаційна детермінація змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; забезпечення рефлексії здатності і готовності використання константно оновлюваних ІК-технологій у професійно-філологічній діяльності (у якості супідрядних);

– *уточнено* зміст і сутність понять «дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей», «цифрова компетентність студентів філологічних спеціальностей», «модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»; критерії, показники та рівні сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; психолого-педагогічні вимоги щодо активації формування і розвитку професійної компетентності філолога на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів (параметричні вимоги визначаються видами діяльності філолога: орієнтаційної, імітаційної, трансляційної, організаційної, процесуальної й рефлексійної, і компонентами особистості: когнітивним, комунікативно-технологічним і конотативним);

– *удосконалено* дидактичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у фаховій підготовці на базі вільного програмного забезпечення (матрицю цільових орієнтирів філолога, принципи відбору змісту освіти та організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, дидактичні механізми активації інтерактивних методів навчання філологів, очікувані результати).

*Подальшого розвитку набули* науково-педагогічні положення дидактики вищої школи щодо вдосконалення змісту і структури процесу підготовки студентів філологічних спеціальностей у контексті формування й розвитку їхньої цифрової компетентності; форми організації, методи, прийоми й засоби навчання, спрямовані на активацію процесу цілеспрямованого формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; теоретичні положення



щодо застосування інформаційних технологій (у тому числі й цифрових) до формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі закладів вищої освіти.

**Практична значущість дослідження** полягає в практичному впровадженні окремих компонентів дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітній процес закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх філологів; створенні визначеної сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому процесі закладів вищої освіти; розробленні програми факультативного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології у філології» та дидактико-методичного супроводу його реалізації в освітньому процесі для інтенсифікації фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. Матеріали наукових статей, дисертації, розділу колективної монографії можуть бути використані в підготовці студентів філологічних спеціальностей в закладах вищої освіти України; під час укладання навчальних програм, підручників, навчальних посібників, методичних вказівок і рекомендацій для студентів філологічних спеціальностей.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України (довідка № 22-289 від 23.09.2022 р.); Карпатського університету імені Августина Волошина (довідка № 188/10-22 від 04.10.2022 р.); Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (довідка № 1199 від 07.10.2022 р.).

**Особистий внесок здобувача.** У публікації, підготовленій спільно зі співавтором, особистий внесок здобувачки полягає в конкретизації сучасних викликів, пов'язаних з розвитком цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей [6].

**Апробація результатів дисертаційної праці.** Основні теоретичні й практичні висновки й узагальнення результатів дослідження оприлюднено під час виступів на науково-практичних конференціях міжнародного рівня: «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті

європеїзації та глобалізації» (Київ, 2018); “Topical issues of modern science, society and education” (Харків, 2021); “Innovations and prospects of world science” (Ванкувер, 2021); “Priority directions of science and technology development” (Київ, 2021).

**Публікації.** Основні наукові положення та результати дисертаційної праці відображено в 10 публікаціях (з них 9 – одноосібні), зокрема: 1 розділ у колективній монографії; 3 статті у фахових виданнях України; 2 статті у виданнях, які індексуються в міжнародній наукометричній базі Index Copernicus; 4 – тези доповідей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій міжнародного рівня.

**Структура дослідження.** Дисертаційна праця складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів і загальних висновків, списку використаних джерел (314 позицій, із них 35 – іноземними мовами), 3-х додатків (на 12 сторінках). Робота містить 18 таблиць на 23 сторінках, 19 рисунків на 10 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 263 сторінки (основного змісту – 173 сторінки).

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації*

#### **Статті в наукових фахових виданнях України**

1. Сухомлин О. А. Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти в умовах сучасних запитів суспільства: ціннісний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 2 (200). С. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256055>.
2. Сухомлин О. А. Digital humanities: цифрова ера у гуманітаристиці. *Молодь і ринок*. 2020. № 3–4 (182–183). С. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216808>.
3. Сухомлин О. А. Формування системи мотивації підвищення цифрової грамотності для навчання протягом життя. *Молодь і ринок*. 2021. № 7–8 (193–194). С. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242620>.

**Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз**

4. Сухомлин О. А. Особливості організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей на засадах реалізації компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 454–458. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-96>.

5. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності у студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 255–259. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-54>.

**Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

6. Малихін О. В., Сухомлин О. А. Розвиток цифрової компетентності філологів: виклики сучасності. *Priority directions of science and technology development* : тези доп. учасників VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 21–23 берез. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Київ, 2021. С. 699–703.

7. Сухомлин О. А. Основи порівняльного дослідження шкільних систем освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27–28 трав. 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. С. 99–101. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>.

8. Сухомлин О. А. Формування цифрової грамотності у студентів. *Innovations and prospects of world science* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ванкувер, 1–3 груд. 2021 р. / Perfect Publishing. Ванкувер, 2021. С. 669–672.

9. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Topical issues of modern science, society and education* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 28–30 лист. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Харків, 2021. С. 1049–1052.

**Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації**

10. Сухомлин О. А. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація* : колективна монографія / за наук. ред. проф. Г. Цветкової. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGINGVerlag, 2021. С. 476–497.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

### ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

#### 1.1. Роль і місце інформаційних технологій у вищій школі

Актуальність вивчення проблеми вдосконалення підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти України загалом і формування цифрової компетентності зокрема зумовлена потребою відповідати на виклики сьогодення, які пов'язані з розвитком інформаційних технологій (у тому числі й цифрових) та їх усеохоплювальним впливом на всі сфери життя людини в сучасному глобалізованому суспільстві.

На глибоке переконання українських і зарубіжних учених (Ю. Баранова [29-30], В. Бебик [33], В. Биков [38-40], О. Буднік [47], Р. Вернидуб [49], В. Візнюк [52], О. Волярська [54], О. Глазунова [166], Р. Гуревич [69], Л. Діхнич [76], С. Доценко [78], В. Жалдак [86], М. Загорулько [153], Г. Захарова [93-95], Л. Калініна [98], Т. Калініченко [99], В. Карпюк [154], А. Киналь [106], І. Кучерак [124], Л. Макаренко [129], О. Малихін [131; 135; 147; 149; 153; 154; 155; 160], М. Малоіван [162], О. Мойко [164], Н. Морзе [165-166; 306], Л. Морська [167], І. Ніколаєску [47], І. Олефір [175], Т. Опалюк [179; 183], О. Пехота [200], О. Пінчук [40], О. Подзигун [205], Т. Понедько [54], О. Постильна [265], Т. Собченко [78], О. Спирін [40], А. Черненко [260-261], С. Шаров [265], К..Ala-Mutka [280-281], А. Haleem [294], М. Javaid [294], Y. Punie [279; 281], М. А. Qadri [294], R. Suman [294]) інформатизація освіти є одним із дієвих чинників розвитку суспільства 21 століття. Сучасне глобалізоване суспільство вирізняється стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових), які проникають у всі сфери діяльності людини й зумовлюють його перехід від індустріальної стадії розвитку до інформаційної. Іншими словами, інформаційно-комунікаційні технології є одним із важливих

засобів створення глобального інформаційного суспільства, рушієм економічного й соціального розвитку кожної окремої держави.

У нормативно-правових документах і працях багатьох українських учених знаходимо підтвердження тому, що одним із пріоритетних напрямів інформатизації суспільства або цифровізації суспільства є інформатизація (цифровізація) освіти. У цьому контексті вважаємо за доцільне уточнення сутності понять «інформаційне суспільство», «інформатизація освіти» та «цифровізація освіти» та «інформаційні технології» та «цифрові технології».

17 січня 2018 року в Україні було прийнято «Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» (2018 р.), яка визначила пріоритет економічного розвитку України – розвиток високотехнологічного виробництва та модернізація промисловості за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [113]. Тобто, з кожним роком кількість працівників, які мають володіти вміннями використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології в професійній діяльності, буде неспинно зростати. У цьому контексті цифровізація освіти, спрямована на підготовку молодого покоління громадян України до життя в цифровізованому суспільстві й до професій майбутнього, формування в них цифрових навичок і компетентностей, стають пріоритетними завданнями на шляху до прискореного розвитку цифрової економіки. Цифрові навички та компетентності визначаються як наскрізні або багатоплатформні, оскільки завдяки ним працездатні громадяни України можуть набувати нові знання, уміння та навички в інших сферах задля ефективної адаптації до швидко змінюваних вимог сучасного ринку праці. Основні напрями цифровізації освіти, сформульовані в Концепції, передбачають створення освітянських ресурсів і цифрових платформ з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та здобувачів освіти; розроблення й упровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового навчального (освітнього) середовища; організація ширококутового доступу до Інтернету здобувачів освіти в закладах освіти всіх рівнів; а також

розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних і мультимедійних технологій [113]. За «Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» (2018 р.), цифрова освіта – це «об'єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу й активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів» [113]. Необхідність застосовувати в освітньому процесі інформаційно-комунікаційні та цифрові технології пояснюється тим, що вони надають змогу зробити його не лише мобільним, а й забезпечити його побудову на засадах реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання.

1 грудня 2022 року було прийнято Закон України «Про Національну програму інформатизації», мета якого полягає в сприянні інтеграції України до світового інформаційного простору, забезпеченні ефективного розвитку інформаційного суспільства, упровадженні заходів щодо подолання цифрової нерівності громадян України та більш широкого застосування інформаційно-цифрових технологій у державному управлінні та суспільно-економічних відносинах [213]. У статті 1 згаданого Закону надається визначення наступних понять, які становлять інтерес для нашого дослідження, а саме: інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, цифрова технологія та цифровізація. Так, під інформатизацією розглядається «сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, технологічних і виробничих процесів, спрямованих на створення умов для забезпечення розвитку інформаційного суспільства та впровадження інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій» [213]. Цифровізація інтерпретується як «процес впровадження цифрових технологій у всі сфери суспільного життя» [213]. За Законом України «Про Національну програму інформатизації», інформаційно-комунікаційні технології є «результатом інтелектуальної діяльності, сукупність систематизованих наукових знань, технічних, організаційних та інших рішень про перелік та послідовність виконання операцій для збирання, обробки, накопичення

та використання інформаційної продукції, надання інформаційних послуг» [213]. У свою чергу, цифрова технологія визначається як «сукупність систематизованих правових, науково-технічних, організаційних рішень, спрямованих на застосування комп'ютерної та іншої електронно-обчислювальної техніки, програмного забезпечення та інших засобів для зменшення участі користувача інформаційно-комунікаційних систем і засобів інформатизації під час збирання, приймання, обробки, передавання інформації чи трудомісткості виконуваних операцій» [213].

Серед особливостей інформаційного суспільства В. Штанько і Т. Бордюгова виокремлюють технологічну, соціальну, економічну, політичну та культурну [277]. Учені зазначають, що сутність технологічної особливості полягає в застосуванні інформаційно-комп'ютерних технологій у всіх сферах діяльності суспільства. Соціальна особливість інформаційного суспільства пояснюється можливістю отримувати необхідні знання завдяки відкритому доступу до інформації та вмінню ефективно працювати з нею. Учені переконані, що економічна особливість інформаційного суспільства пов'язана з інформацією як визначальним чинником економіки. Як стверджують В. Штанько і Т. Бордюгова, політична особливість передбачає залучення населення до участі в політичних процесах завдяки свободі отримання та використання інформації, а культурна – завдяки утвердженню глобального суспільства [277, с. 19]. Розглядаючи інформатизацію суспільства як одну з закономірностей соціального прогресу, В. Штанько і Т. Бордюгова трактують це поняття як «свідому перебудову соціального інформаційного середовища, створення нових технологій створення, передачі та використання інформації і знань, ефективних методів інтелектуальної діяльності» [277, с. 29]. У широкому розумінні інформатизація суспільства забезпечує розв'язання проблеми ефективного використання людського потенціалу та новітніх інформаційних технологій. Інформатизація суспільства зумовлює інформатизацію освіти, яка базується на широкому впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, і перехід до нової парадигми відкритої освіти.



Услід за В. Бебиком вважаємо, що інформаційне суспільство – це «сучасне суспільство з високим рівнем розвитку інформаційної культури (створення, перероблення та використання інформації), яке характеризується: здатністю якісно продукувати всю необхідну для життєдіяльності суспільства інформацію; наявністю розвиненої інформаційної інфраструктури суспільства; високим рівнем доступності всіх членів суспільства до необхідної інформації; великою часткою працездатного населення, що працює в інформаційному секторі економіки» [33, с. 41].

В. Биков наголошує на тому, що інформатизація освіти, як справжня революція в освіті, надає змогу перетворити здобувача освіти не просто на носія знань, а на творчу особистість, яка вміє застосовувати набуті знання й уміння та працювати з інформаційними ресурсами для успішної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя [39]. Учений зазначає, що інформатизація освіти України розпочалася ще в другій половині 50-х років ХХ століття шляхом оснащення провідних закладів вищої освіти надсучасними для того часу комп'ютерними засобами. А широкомасштабна інформатизація освіти почалась у 70-80 роки ХХ століття шляхом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему управління освітою. У визначенні вченого інформатизація освіти є «сукупністю взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані із впровадженням методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій – ІКТ) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток)» [39].

Схожу думку висловлює й О. Мойко [164]. Учена переконана, що система освіти потребує інформатизації й пояснює, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій в організації освітнього процесу підвищує його ефективність, надає здобувачам освіти можливість крокувати в ногу з часом

шляхом формування в них практичних умінь і навичок використання інформаційних ресурсів.

В. Биков, О. Спирін та О. Пінчук вважають, що розвиток і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як цифрових зумовлює суттєвий вплив на зміст освіти [40]. Під інформаційно-комунікаційними технологіями вчені розглядають «сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для розробки інформатичних систем та побудови комунікаційних мереж, а також технології опрацювання даних, відомостей і повідомлень для формалізації та розв'язування задач у певних предметних галузях із використанням таких систем і мереж» [40, с. 28]. Учені пояснюють, що під час надання визначення поняттю інформаційно-цифрові технології слід урахувувати той факт, що згадані системи, мережеві засоби та пристрої є цифровими.

С. Шаров та О. Постильна стверджують, що інформатизація освіти шляхом застосування розмаїття інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі має численні переваги [265]. Серед переваг учені виокремлюють забезпечення різноманітних способів сприйняття інформації, кращої візуалізації освітнього матеріалу, а також підвищення пізнавального інтересу й мотивації за рахунок новизни, реалізації принципів індивідуалізації й диференціації навчання [265].

О. Будник та І. Ніколаеску слушно вважають, що застосування педагогічними і науково-педагогічними працівниками цифрових технологій для організації освітнього процесу в традиційному та/або дистанційному форматах сприяють інтенсифікації освітнього процесу [47]. До таких технологій дослідниці відносять персональні комп'ютери та пристрої, цифрове телебачення, роботів тощо. Сучасний викладач закладу вищої освіти, на думку цих учених, має вміти організувати і здійснювати освітній процес із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (технічні засоби, цифрові інструменти, ресурси тощо), створювати, візуалізувати й поширювати навчальний (освітній) контент тощо. Іншими словами, вирізняється високим рівнем цифрової компетентності,

формуванню якої має сприяти фахова підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти [47].

Учені переконані, що досягнення в галузі цифрових технологій надають учителям і викладачам англійської мови необмежені можливості для ефективної організації освітнього процесу, залучення учнів і студентів до різних видів освітньої діяльності, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, а також урахування їхніх індивідуальних особливостей тощо [10; 20; 29; 30; 33; 34; 37; 50; 59; 65; 72; 74; 78; 90; 99]. Проте, маємо зазначити, що попри стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та наявні переваги їхнього використання в організації освітньої діяльності, професійна підготовка майбутніх фахівців-філологів не є досконалою й не забезпечує формування в них високого рівня цифрової компетентності.

Досліджуючи питання, пов'язані з удосконаленням підготовки майбутніх учителів іноземної мови, А. Черненко доходить висновку, що більш сучасний концепт «цифрові технології» починає витісняти концепт «інформаційно-комунікаційні технології», хоча вони є синонімічними [260]. Різниця між їх уживанням, на думку А. Черненко, полягає в тому, що концепт «цифрові технології» чіткіше відображає специфіку інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій та їх сприйняття суспільством. Зважаючи на те, що поняття «цифрові технології» є узагальнювальним й об'єднує «комп'ютерні, електронні, інформаційні, інформаційно-комунікаційні та телекомунікаційні технології» [260, с. 196], учена вважає, що його слід розглядати як «широкий спектр інструментів і ресурсів, що містять інформацію, представлену в різних форматах, на базі різноманітних девайсів і гаджетів» [260, с. 196]. А. Черненко зазначає, що цифрові технології відіграють важливу роль у підготовці майбутніх учителів іноземних мов і мають неабиякий дидактичний потенціал. До переліку цифрових технологій, які ефективно впливають на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, А. Черненко відносить: «... 1) електронні словники (навчальні, тлумачні, перекладні, термінологічні, довідкові, ілюстровані, інтерактивні); 2) автентичні матеріали мовою, що вивчається (у текстовому, графічному, відео,

аудіо, ігровому форматах); 3) спеціальні навчальні ресурси для навчання іноземних мов; 4) прикладні програми (MS Word, MS PowerPoint, веб-браузери, веб-додатки (Google Документи, Таблиці та Презентації)); 5) засоби електронної синхронної (чати, месенджери, відео-конференції) та асинхронної (електронна пошта, форуми, навчальні групи в соціальних мережах) комунікації; 6) навчальні Інтернет-ресурси (хотліст, мультимедіа скрепбук, трежахант, сабджект семпли, вебквест); 7) електронні додатки, електронні навчальні ігри» [260, с. 196–197]. Серед переваг цифрових технологій учена виокремлює можливість надання великого обсягу автентичної інформації, впливу на всі канали сприйняття, адаптивності, нелінійності надання інформації, а також підвищення рівня пізнавального інтересу і мотивації навчання майбутніх учителів іноземних мов.

До безперечних переваг використання інформаційних технологій у підготовці студентів філологічних спеціальностей М. Малоїван відносить: додаткові можливості інтенсифікації й індивідуалізації освітнього процесу; якісну візуалізацію освітнього матеріалу; відкритий доступ до інформаційно-довідкових ресурсів; інтерактивність; підвищення мотивації; можливість застосування автоматизованого контролю задля більш об'єктивного оцінювання знань, умінь і навичок [162].

Серед переваг інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій зарубіжні дослідники А. Haleem, М. Javaid, М. А. Qadri, R. Suman виокремлюють підвищення продуктивності викладання й навчання, створення онлайн-бібліотек, сприяння викладанню й навчанню в дистанційному форматі та навчанню здобувачів освіти з особливими потребами, створення віртуальних класів, розвиток навичок ефективної співпраці й комунікації в команді, вирішення освітніх викликів, розширення доступу до відкритих освітніх ресурсів, трансформацію інноваційних способів викладання й навчання, підвищення мотивації навчання й успішності здобувачів освіти, розроблення й імплементація дидактичного забезпечення, гнучкість освіти, озброєння здобувачів освіти навичками саморозвитку й самоосвіти протягом життя, поширення знань,

усунення прогалин у знаннях, організація навчання на основі відео-лекцій, збільшення освітніх можливостей для навчання тощо [294].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість визнати позитивний вплив інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій (цифрові сервіси для керування освітньою діяльністю та створення інтерактивних занять, смарт-дошки, відкриті освітні ресурси, соціальні мережі, вебсайти, ноутбуки, планшети, смартфони, онлайн платформи для створення навчального (освітнього) контенту) на підготовку студентів філологічних спеціальностей у сучасних закладах вищої освіти. Свідченням цього є думка, яку ми знаходимо в багатьох наукових працях про те, що застосування зазначених технологій в організації освітньої діяльності надає змогу підвищити ефективність навчання, урізноманітнити форми організації, методи і прийоми навчання, залучити здобувачів освіти до активного й самостійного набуття знань, умінь і навичок, забезпечити високий науковий рівень викладання дисциплін у закладах вищої освіти, сформувати в них цифрові навички як основи цифрової компетентності. Освітня діяльність стає більш динамічною за умови залучення студентів філологічних спеціальностей до виконання інтерактивних завдань на основі інформаційно-комунікативних технологій, а саме: виконання індивідуальних і групових проєктів, виконання завдань в онлайн форматі, візуалізація результатів дослідної діяльності, створення презентацій і відеоматеріалів, розроблення навчального (освітнього) контенту в онлайн форматі. Інформаційно-комунікаційні технології уможливають максимальну активізацію й індивідуалізацію роботи студентів філологічних спеціальностей шляхом урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей, а також самостійного керування власною пізнавальною діяльністю. Більш того, організація освітнього процесу шляхом використання широкого спектра інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти ефективно сприяє формуванню та розвитку в студентів різних спеціальностей загалом і студентів філологічних спеціальностей зокрема навичок використання цифрових інструментів задля пошуку, аналізу, зберігання, обміну та поширення

пізнавального та/або навчального (освітнього) контенту; навичок безпечного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу; навичок самостійної навчальної (освітньої) діяльності шляхом застосування цифрових засобів навчання; навичок оцінювання та самооцінювання навчальної (освітньої) діяльності; навичок оцінювання якості навчальних (освітніх) матеріалів, розміщених на сайтах відкритих освітніх платформ, онлайн-курсів, закладів вищої освіти; навичок використання онлайн-програм для створення презентацій і безпосередньо створення слайдів та/або відеопрезентацій тощо.

Проте, зазначимо, що теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури також дає змогу стверджувати, що незважаючи на численні переваги впровадження інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітній процес закладів вищої освіти, існують певні проблеми, котрі потребують невідкладного розв'язання й котрі гальмують удосконалення професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей. Так, серед таких проблем виокремлюємо недосконалу нормативно-правову базу щодо цілеспрямованої цифровізації системи освіти України, недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, недостатньо високий рівень цифрової компетентності як студентів, так і викладачів, застосування застарілих форм організації, методів і прийомів навчання тощо.

## **1.2. Цифрова компетентність як одна з ключових компетентностей навчання протягом життя**

Доцільність формування й розвитку цифрової компетентності в працездатного населення в усьому світі загалом і в Україні зокрема обґрунтовується в низці законів і нормативно-правових документів, які визначають освітню політику цих країн. Для нашого дослідження визначальну роль мають наступні документи і закони, а саме: «Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» (2006 р.) [308],

«Цифровий порядок денний для Європи» (2010 р.) [281], «DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі» (2013 р.) [306], «DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян : Етап 1 оновлення: концептуальна еталонна модель» (2016 р.) [57; 313], «DigComp 2.1: Рамка цифрової компетентності громадян з вісьмома рівнями володіння та прикладами використання» (2017 р.) [287], «DigComp 2.2: Рамка цифрової компетентності громадян – з новими прикладами знань, навичок та ставлень» (2022 р.) [312], «Створення сприятливих умов для навчання в цифрову епоху – Європейська рамка цифрової компетентності закладів освіти компетентних у питаннях цифрового виміру» (2015 р.) [295], «Європейська рамка цифрової компетентності для освітян: DigCompEdu» (2017 р.) [309], «Глобальна рамка визначення навичок цифрової грамотності для Індикатора 4.4.2» (2018 р.) [292], «Рамка цифрової компетентності освітян» (2022 р.) [293], «План дій щодо цифрової освіти на період 2018-2020» [288] та «План дій щодо цифрової освіти на період 2021-2027» [290].

Так, наприклад, одним із перших документів, у якому не лише акцентувалась увага на необхідності формування цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей для навчання протягом життя, а й було визначено і затверджено перелік ключових компетентностей для навчання впродовж життя на законодавчому рівні, стала «Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» (2006 р.) [308]. Згідно цього документу, молоді люди, які бажають досягти успіху в особистому житті і професійній діяльності, мають володіти здатністю спілкуватися рідною й іноземними мовами; математичною компетентністю та базовими компетентностями в природничих науках і технологіях; цифровою компетентністю; умінням учитися; соціальними та громадянськими компетентностями; почуттям ініціативи та підприємливості; бути культурно обізнаними і здатними до самовираження [308]. Зазначимо, що цифрова компетентність розглядається як здатність особистості впевнено і критично використовувати технології інформаційного суспільства для роботи, відпочинку та

спілкування. Формування та подальший розвиток цифрової компетентності потребує наявності в молодих людей уміння «... використовувати комп'ютери для пошуку, оцінювання, зберігання, створення, презентації та обміну інформацією, а також для спілкування та участі в мережах співробітництва в Інтернеті» [308, с. 15].

Наступний документ, який представляє неабиякий науковий інтерес для нашого дослідження, є «Цифровий порядок денний для Європи» (2010 р.) [281]. Основна мета цього документу полягала в обґрунтуванні необхідності створення єдиного цифрового ринку для європейців та у «... визначенні курсу на максимізацію соціального та економічного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, особливо Інтернету як життєво важливого засобу економічної та суспільної діяльності: для ведення бізнесу, роботи, розваг, спілкування та вільного самовираження» (*переклад надано в авторській редакції*) [281, с. 3]. Створенню єдиного цифрового ринку для європейців перешкоджають певні причини, які серйозно підривають зусилля, спрямовані на імплементацію інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життєдіяльності країн Європейського Союзу, а саме: фрагментовані цифрові ринки, відсутність функційної сумісності, зростання кіберзлочинності та ризик низької довіри до мереж, нестача інвестицій у мережі, недостатня кількість досліджень та інновацій, брак цифрової грамотності і навичок серед працездатного населення, а також утрачені можливості у вирішенні суспільних проблем [281, с. 5-6]. Ідеться про нагальну потребу підвищення рівня сформованості цифрової компетентності в молодого покоління й працездатного населення держав-учасниць ЄС. Варто зазначити, що в цьому контексті курс України на євроінтеграцію потребує посилення уваги з боку уряду щодо переорієнтації державної політики в галузі освіти на цифрову трансформацію системи освіти загалом і системи вищої освіти зокрема.

Актуальними для нашого дослідження є також «DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі» (2013 р.) [307] та її оновлені варіанти – «DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян : Етап 1



оновлення: концептуальна еталонна модель» (2016 р.) [57], «DigComp 2.1: Рамка цифрової компетентності громадян з вісьмома рівнями володіння та прикладами використання» (2017 р.) [287] та «DigComp 2.2: Рамка цифрової компетентності громадян – з новими прикладами знань, навичок та ставлень» (2022 р.) [312].

Необхідність розроблення «DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі» (2013 р.) була зумовлена низьким рівнем сформованості цифрових навичок серед працездатного населення громадян ЄС і наявною потребою визначити сутність і структуру цифрової компетентності [307]. Варто зазначити, що в документі «DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі» (2013 р.) цифрова компетентність визначається як одна з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя і яка є важливою для участі в нашому суспільстві, яке стає дедалі більш цифровізованим [307, с. 4]. Структурно цифрова компетентність складається з 21 компетентності, згрупованих за п'ятьма сферами застосування, зокрема, інформація, комунікація, створення контенту, безпека та вирішення проблем [307, с. 4]. Узагальнений погляд на структуру цифрової компетентності за «DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі» (2013 р.) представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Структура цифрової компетентності за «DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі» (2013 р.)

| № з/п | Сфери застосування | Цифрові компетентності   |
|-------|--------------------|--|
| 1     | 2                  | 3  |
| 1     | Інформація         | - перегляд, пошук, фільтрація інформації<br>- оцінювання інформації<br>- зберігання і вилучення інформації |
| 2     | Комунікація        | - комунікація через технології<br>- поширення інформації і контенту  |

| 1 | 2                  | 3  |
|---|--------------------|--|
|   |                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- залучення до онлайн громадянської активності</li> <li>- колаборація через цифрові канали</li> <li>- мережевий етикет</li> </ul>                           |
| 3 | Створення контенту | <ul style="list-style-type: none"> <li>- розроблення контенту</li> <li>- інтеграція і перероблення контенту</li> <li>- авторське право і ліцензії</li> <li>- програмування</li> </ul>              |
| 4 | Безпека            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- захист пристроїв</li> <li>- захист персональних даних</li> <li>- захист здоров'я</li> <li>- захист навколишнього середовища</li> </ul>                    |
| 5 | Вирішення проблем  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- вирішення технічних проблем</li> <li>- визначення потреб і технологічних відповідей</li> <li>- інноваційне і креативне використання технологій</li> </ul> |

*Джерело: DigComp: Рамка розвитку та розуміння цифрової компетентності в Європі [307]*

Починаючи з 2016 року сферами застосування цифрової компетентності є інформаційна грамотність і грамотність у галузі даних, комунікація та колаборація; створення цифрового контенту; безпека; розв'язання проблем. Зміни в сферах застосування й структурі цифрової компетентності за «DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян : Етап 1 оновлення: концептуальна еталонна модель» (2016 р.) [57; 313] представлено в таблиці 1.2.

У 2015 році було розроблено документ «Створення сприятливих умов для навчання в цифрову епоху – Європейська рамка компетентних у питаннях цифрового виміру закладів освіти» (*переклад надано в авторській редакції*) [295]. Мета цієї рамки полягала, по-перше, у заохоченні освітніх організацій в усьому світі здійснювати самоаналіз і самооцінку власної діяльності в контексті застосу-

Структура цифрової компетентності «DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян : Етап 1 оновлення: концептуальна еталонна модель»  
(2016 р.)

| № з/п | Сфери компетентностей                                   | Цифрові компетентності   |
|-------|---|--|
| 1     | 2   | 3  |
| 1     | - інформаційна грамотність і грамотність у галузі даних | - перегляд, пошук, фільтрація даних, інформації та цифрового контенту<br>- оцінювання даних, інформації та цифрового контенту<br>- управління даними, інформацією та цифровим контентом  |
| 2     | - комунікація та колаборація                            | - взаємодія через цифрові технології<br>- поширення інформації і контенту через цифрові технології<br>- залучення до громадянської активності через цифрові технології<br>- колаборація через цифрові технології<br>- мережевий етикет<br>- управління цифровою ідентичністю |
| 3     | - створення цифрового контенту                          | - розроблення цифрового контенту<br>- інтеграція і перероблення цифрового контенту<br>- авторське право і ліцензії<br>- програмування  |
| 4     | - безпека   | - захист пристроїв<br>- захист персональних даних і конфіденційності<br>- захист здоров'я і благополуччя<br>- захист навколишнього середовища  |
| 5     | - розв'язання Проблем                                   | - вирішення технічних проблем<br>- визначення потреб і технологічних відповідей<br>- креативне застосування цифрових технологій<br>- визначення прогалів у цифровій компетентності   |

*Джерело: DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян : Етап 1 оновлення: концептуальна еталонна модель [57; 313]*

вання цифрових технологій, а по-друге, надати можливість упроваджувати освітню політику, спрямовану на інтеграцію та ефективне використання цифрових технологій навчання [295]. У документі наголошується на тому, що вплив цифрових технологій і цифрового контенту на сферу освіти є беззаперечним, оскільки цифрові технології активно застосовуються у всіх освітніх секторах й охоплюють усіх учасників освітнього процесу. У цьому документі також знаходимо потрактування таких понять, як «цифрова компетентність», «заклад освіти компетентний у питаннях цифрового виміру», «навчання в цифрову епоху» та «цифрові освітні технології», які становлять певний науковий інтерес для нашого дослідження. Так, цифрова компетентність розглядається як «упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних з роботою, працевлаштуванням, навчанням, дозволенням, інклюзією та/або участю в суспільстві» (*переклад надано в авторській редакції*) [295, с. 39]. Під закладом освіти компетентним у питаннях цифрового виміру розуміють «...ефективне використання цифрових технологій закладом освіти та її співробітниками задля забезпечення студентів переконливим досвідом і можливістю отримати гарну віддачу від інвестицій у цифрові технології» (*переклад надано в авторській редакції*) [295, с. 39]. За «Європейською рамкою компетентних у питаннях цифрового виміру закладів освіти», навчання в цифрову епоху є усвідомленням того, що «... життя, робота, навчання та дозволення майже всіх без винятку громадян відбуваються в глобалізованому світі, підключеному до Інтернету та опосередкованому цифровими технологіями. Навчання в цифрову епоху та для неї представляє новий виклик для освітян та їхніх учнів» (*переклад надано в авторській редакції*) [295, с. 39]; а цифрові освітні технології розглядаються як «... широкий асортимент автономних і підключених до Інтернету пристроїв, котрі використовуються вчителями та/або учнями в процесі повсякденних практик їхнього викладання та навчання, і включає в себе відповідне програмне забезпечення, платформи та послуги» (*переклад надано в авторській редакції*) [295, с. 39]. Тобто, цифровізація закладів освіти передбачає застосування розмаїття пристроїв, зокрема, комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, смартфонів,

камер, проєкторів, смарт-дошок, 2D та 3D принтерів, сканерів тощо. Програмне забезпечення, яке сприяє ефективній організації освітнього процесу, включає загальні, спеціалізовані та освітні програми, ігри, додатки та інструменти, котрі орієнтовані на виконання певних завдань і спілкування. До платформ, які набувають широкого вжитку в освітній сфері, відносять віртуальні освітні середовища та системи управління навчанням, соціальні мережі, веб-портали та репозиторії, до послуг – підключення закладів освіти до Інтернету, з високою швидкістю передачі даних, їхню безпеку (паролі, конфіденційність), а також зберігання та управління файлами [295, с. 39].

Зазначимо, що «Європейська рамка компетентних у питаннях цифрового виміру закладів освіти» включає сім тематичних елементів, у яких заклади освіти мають вимірювати рівень сформованості всіх учасників освітнього процесу. Такими ключовими елементами є лідерство й управління; викладання і навчання; професійний розвиток; оцінювання; освітній зміст і план; колаборація і нетворкінг; інфраструктура (табл. 1.3). Шість тематичних елементів включають субелементи (у загальній кількості – 15 субелементів). Більш того, для кожного з елементів і субелементів розроблено 74 дескриптори.

Таблиця 1.3

Елементи і субелементи Європейської рамки цифрової компетентності закладів освіти

| № з/п | Тематичні елементи     | Субелементи  |
|-------|------------------------|--|
| 1     | 2                      | 3  |
| 1     | Лідерство й управління | Інтеграція навчання в цифрову епоху є частиною загальної місії, бачення та стратегії |
|       |                        | Стратегія цифрового навчання забезпечується планом імплементації                     |
|       |                        | Створення моделі управління та її впровадження                                       |
| 2     | Викладання і навчання  | Розвиток, тестування й оцінювання цифрової компетентності                            |
|       |                        | Переосмислення ролей і педагогічних підходів   |

| 1 | 2                        | 3   |
|---|--------------------------|---|
| 3 | Професійний розвиток     | —   |
| 4 | Оцінювання               | Упровадження різних форматів оцінювання   |
|   |                          | Упровадження інформальної і неформальної освіти   |
|   |                          | Аналітика навчального дизайну   |
| 5 | Освітній зміст і план    | Застосування цифрового контенту і відкритих освітніх ресурсів   |
|   |                          | Перероблення освітніх програм задля відображення педагогічних можливостей, котрі надають цифрові технології                               |
| 6 | Колаборація і нетворкінг | Сприяння взаємодії, обміну досвідом та співпраці  |
|   |                          | Організація комунікативної взаємодії на засадах стратегічного підходу   |
|   |                          | Розвиток партнерства  |
| 7 | Інфраструктура           | Розроблення фізичного і віртуального освітнього простору для навчання в цифрову епоху<br>Планування й управління цифровою інфраструктурою |

*Джерело:* Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations [295]

У «Європейській рамці цифрової компетентності для освітян: DigCompEdu» (2017 р.), знаходимо таке трактування сутності поняття «цифрова компетентність» – «... упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних з роботою, працевлаштуванням, навчанням, дозвіллям, інклюзією та/або участю в житті суспільства» [307, с. 90]. Документ визначає й описує 22 цифрові субкомпетентності, які покладено в основу цифрової компетентності освітян. Акцентовано увагу на тому, що політика Європейського Союзу визнає необхідність створення всіх умов для формування й

розвитку в працездатного населення цифрової компетентності та їхнього озброєння необхідними знаннями, уміннями і навичками, спрямованими на критичне і творче використання цифрових технологій. Варто зазначити, що згідно цього документа, цифрова компетентність має виявлятися за шістьма сферами, а саме: (1) професійна залученість; (2) цифрові ресурси; (3) викладання та навчання; (4) оцінювання; (5) розширення можливостей учнів і (6) сприяння розвитку цифрової компетентності учнів [309]. Так, сфера «Професійна залученість» пов'язана з використанням цифрових технологій для комунікації, співпраці та професійного розвитку. Мета сфери «Цифрові ресурси» полягає в забезпеченні ефективного пошуку, створення й обміну цифровими ресурсами. Сфера «Викладання та навчання» спрямована на управління й організацію використання цифрових технологій у викладанні та навчанні. Сфера «Оцінювання» передбачає використання цифрових технологій і стратегій для покращення системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Сфера «Розширення можливостей учнів» передбачає використання цифрових технологій для посилення інклюзії, персоналізації й активного залучення учнів; сфера «Сприяння розвитку цифрової компетентності учнів» – надання учням можливості творчо та відповідально використовувати цифрові технології для пошуку інформації, комунікації, створення контенту в цифровому форматі, добробуту та вирішення проблем [309, с. 16].

22 травня 2018 року була затверджена оновлена «Довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» [289]. У документі зазначено, що задля особистої самореалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирному суспільстві, дотримання здорового способу життя та здатності обстоювати активну громадянську позицію, кожна людина має володіти наступною певною сукупністю ключових компетентностей для навчання протягом життя. Такими компетентностями є: грамотність; багатомовна компетентність; математична компетентність у галузі науки, технологій та інженерії; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися; громадянська

компетентність; підприємницька компетентність; культурна обізнаність і самовираження [289, с. 7–8]. За оновленою рамкою, цифрова компетентність розглядається як здатність «упевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології та взаємодіяти з ними для навчання, роботи, участі в житті суспільства» (*переклад надано в авторській редакції*) [289, с. 9]. Компонентами цифрової компетентності визначено «... інформаційну грамотність та грамотність даних, комунікацію та співпрацю, медіаграмотність, створення цифрового контенту (у тому числі й програмування), безпеку (у тому числі й цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою), питання, пов'язані з інтелектуальною власністю, розв'язання проблем та критичне мислення» (*переклад надано в авторській редакції*) [289, с. 9]. Основу цифрової компетентності складають наступні цифрові вміння, а саме: «...здатність використовувати, отримувати доступ до контенту в цифровому форматі, фільтрувати, оцінювати, створювати, програмувати його та обмінюватися ним. Люди мають уміти управляти захищати інформацію, контент, дані і цифрові ідентифікатори, розпізнавати та ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом або роботами» (*переклад надано в авторській редакції*) [289, с. 10].

У 2018 році було також оприлюднено документ – «Глобальна рамка визначення навичок цифрової грамотності для Індикатора 4.4.2», який було розроблено представниками Інституту Статистики ЮНЕСКО (розробники: N. Law, D. Woo, J. de la Torre, G. Wong) [292]. Мета глобальної рамки полягала в розробленні методології оцінювання мінімального рівня володіння навичками цифрової грамотності в молодих людей і дорослих. Розробники цієї рамки оперують поняттям «цифрова грамотність», яке розуміють як «... здатність отримувати доступ, керувати, розуміти, інтегрувати, передавати, оцінювати та безпечно й належним чином створювати інформацію за допомогою цифрових технологій для працевлаштування, отримання гідної роботи та підприємництва» (*переклад надано в авторській редакції*) [292, с. 6]. Цифрова грамотність, на їхню думку, включає компетентності, які можуть мати різні назви, зокрема,



комп'ютерна грамотність, ІКТ-грамотність, інформаційна грамотність та медіаграмотність. Основою для розроблення методології оцінювання мінімального рівня володіння навичками цифрової грамотності стала рамка «DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян : Етап 1 оновлення: концептуальна еталонна модель» (2016 р.) [313].

«План дій щодо цифрової освіти на період 2018-2020» – є ініціативою Європейського Союзу, яку було вперше схвалено 17 січня 2018 року [288]. Мета – встановити загальне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі й спрямувати зусилля на підтримку адаптації систем освіти держав-членів до цифрової епохи [288]. У документі зазначено, що попри те, що цифрова трансформація відкриває багато можливостей для всіх без винятку громадян Європейського Союзу, суспільство виявляється неготовим до цифрового майбутнього. Отже, якщо освіта має стати основою зростання та інклюзивності в ЄС, її ключове завдання полягає в підготовці громадян до максимального використання можливостей, які відкриваються перед ними. Освіта загалом і всі учасники освітнього процесу зокрема можуть виграти від застосування інноваційних освітніх інструментів, матеріалів, відкритих освітніх ресурсів, співпраці в онлайн форматі. Відкритий доступ до цифрових технологій та їх використання сприяє зменшенню розриву в навчанні між учнями з високим і низьким соціально-економічним рівнем, імплементації персоналізованого навчання, що, у свою чергу, забезпечує підвищення мотивації. Документ окреслює політичні цілі на період 2018-2020 рр., які й досить залишаються актуальними. Такими цілями визначено підтримку якісної освіти; підвищення актуальності освіти; розвиток цифрових навичок європейців та підвищення їхньої видимості; стимулювання інновацій та формування цифрових компетентностей у всіх закладах освіти та відкриття освітніх систем [288, с. 4]. Основними пріоритетами за розробленим планом дій визначено більш ефективне використання цифрових технологій для викладання та навчання, розвиток відповідних цифрових компетентностей та навичок для цифрової трансформації, удосконалення освіти за допомогою більш ефективного аналізу даних та передбачення [288, с. 4]. В умовах

стрімкої цифровізації молоде покоління потребує компетентностей і навичок, які нададуть їм змогу протистояти викликам сьогодення й скористатися можливостями цифрової трансформації суспільства. Такими компетентностями й навичками є цифрові, оскільки вони необхідні людям у всіх сферах життя поряд з грамотністю та лічбою. Під цифровою компетентністю розглядається здатність особистості впевнено і критично використовувати цифрові технології, основу якої становлять знання, навички та ставлення, потрібні всім громадянам у цифровому суспільстві. У документі також зазначається, що набуття цифрових навичок має розпочинатися з раннього віку й продовжуватися протягом усього життя. Це пояснюється насамперед тим, що перетворення молодого покоління європейців на цифрових творців і лідерів потребує не лише вмінь користуватися Інтернетом, додатками та іграми, а й ґрунтовних знань про базові структури та базові алгоритми. Такі знання будуть потрібні представникам багатьох професій, а не лише тим, хто працює в сфері ІКТ [288].

«План дій щодо цифрової освіти на період 2018-2020» став основою для розроблення й реалізації «Плану дій щодо цифрової освіти на період 2021-2027», який було схвалено 30 вересня 2020 року [290]. Документ став закликом до посилення співпраці на європейському рівні в галузі цифрової освіти для вирішення проблем і використання можливостей, пов'язаних з пандемією COVID-19, а також для представлення можливостей для освітян і здобувачів освіти, політиків, науковців та дослідників на національному, європейському та міжнародному рівнях [290]. «План дій щодо цифрової освіти на період 2021-2027» визначає два стратегічних пріоритети, а саме: (1) створення сприятливих умов щодо розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти; (2) посилення цифрових навичок та компетентностей для цифрової трансформації [290].

У новому плані дій наголошується на тому, що цифрова трансформація, яка продовжує змінювати суспільство та економіку, зумовлює необхідність підвищення рівня цифрової спроможності систем і закладів освіти. Непередбачувані глобальні впливи, такі як пандемія COVID-19, прискорили існуючу тенденцію переходу до онлайн та гібридного навчання й відкрили нові та

інноваційні способи організації освітньої діяльності взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Більш того, активне використання широкого спектру цифрових технологій в освіті виявило проблеми, безпосередньо пов'язані з цифровими можливостями закладів освіти різного рівня, підготовкою педагогічних працівників, а також загальним рівнем сформованості цифрових навичок і компетентностей у всіх учасників освітнього процесу.

Ще одним важливим для нас документом є «Рамка цифрової компетентності освітян» (2022 р.), який було розроблено представниками Регіонального офісу ЮНІСЕФ для Європи та Центральної Азії [293]. Мета рамки – сприяння інноваціям в освітніх практиках задля покращення доступу до навчання протягом життя та забезпечення розвитку цифрових навичок і компетентностей 21 століття, необхідних молодим людям для професійного розвитку, рівності та інклюзії. Як і в попередньому документі, у зазначеній рамці також бракує визначення сутності поняття «цифрова компетентність», проте в ньому знаходимо потрактування такого поняття, як «цифрова грамотність». Так, цифрова грамотність розглядається як «... уміння людини користуватися цифровими технологіями, комунікаційними інструментами або мережами для пошуку, оцінювання, використання та створення інформації» (*переклад надано в авторській редакції*) [293, с. 18]. Високий рівень володіння цифровою грамотністю означає не лише здатність людини розуміти та використовувати інформацію в різних форматах з широкого кола джерел, коли вона представлена за допомогою комп'ютера, а й здатність ефективно виконувати завдання в цифровому середовищі. Варто зазначити, що в зазначеному документі надано ґрунтовний перелік інформаційно-комунікаційні технологій, а саме: комп'ютери, мобільні телефони, цифрові камери, електронні прилади та реєстратори даних, радіо, телебачення, комп'ютерні мережі, супутникові системи. Тобто, усе, що може обробляти і передавати інформацію в електронному вигляді – апаратні засоби (обладнання) та програмне забезпечення (ПЗ) [293, с. 19]. Документ описує 20 цифрових компетентностей і надає ґрунтовне пояснення тому, по-перше, які цифрові компетентності, необхідні освітянам для використання цифрових

технологій і сприяння освітнім інноваціям у сфері інклюзивного викладання та навчання; а по-друге, які цифрові компетентності, необхідні освітянам для оволодіння ними практичним досвідом щодо створення таких освітніх середовищ у закладах освіти, які б заохочували учнів до навчання протягом життя, а також сприяли розвиткові їхніх професійних знань та умов [293]. Запропоновані в рамці цифрові компетентності об'єднані в чотири секції, зокрема, розвиток знань, застосування знань, поширення знань і комунікація знань відповідно до сфери їх використання (табл. 1.4).

Проаналізуємо також Закон України «Про освіту» (2017 р.) [214] та деякі інші нормативно-правові документи України, у яких обґрунтовується необхідність формування цифрової компетентності для навчання протягом життя в здобувачів освіти різного рівня, а саме: «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти» (2016 р.) [174], «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» (2019 р.) [306], «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021 р.) [216], «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року: проєкт» (2021 р.) [115].

Документ «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти», в основу якого покладено провідні ідеї «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (2006 р.), було ухвалено Міністерством освіти і науки України 27 жовтня 2016 року. У ньому визначено й обґрунтовано десять ключових компетентностей Нової української школи, які мають бути сформовані в молодого покоління громадян України. Такими компетентностями є (1) спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; (2) спілкування іноземними мовами; (3) математична компетентність; (4) основні компетентності у природничих науках і технологіях; (5) інформаційно-комунікаційна компетентність; (6) уміння вчитися впродовж життя; (7) ініціативність і підприємливість; (8) соціальна та громадянська компетентності; (9) обізнаність та

Таблиця 1.4

Рамка цифрової компетентності освітян за Регіональним офісом ЮНІСЕФ для Європи та Центральної Азії

| № з/п                           | Секція   | Сфера застосування   | Опис компетентності  |
|---------------------------------|--|--|--|
| 1                               | 2  | 3  | 4  |
| 1                               | Розвиток знань                                       | Цифрове викладання і навчання та його зв'язок з національною політикою | Знати, як практика викладання узгоджується з національною політикою  |
|                                 |  |  | Знати, як пов'язати стандартні освітні програми з використанням технологій в освіті задля надання підтримки здобувачам освіти  |
|                                 |  | Інклюзивне цифрове викладання та навчання                              | Шукати, планувати та інтегрувати різні цифрові інструменти та ресурси для підвищення ефективності інклюзивного навчання  |
|                                 |  |  | Організовувати освітній процес на засадах особистісно зорієнтованого і колаборативного навчання для забезпечення оволодіння міждисциплінарними знаннями  |
|                                 |  |  | Добирати цифрові ресурси   |
|                                 |  |  | Використовувати цифрові технології для надання здобувачам освіти методичної допомоги   |
|                                 |  |  | Допомагати студентам розвивати навички саморегуляції в умовах особистісно зорієнтованого і колаборативного навчання  |
|                                 |  |  | Використовувати інклюзивні підходи до викладання   |
|                                 |  |  | Використовувати методи само оцінювання   |
| Підходи до цифрового оцінювання | Використовувати формувальне та підсумкове оцінювання |  |  |
| 2                               | Застосування знань                                   | Цифрова компетентність здобувачів                                      | Застосовувати види діяльності, завдання та види оцінювання, які заохочують здобувачів освіти до формулювання потреб, визначення ресурсів у цифрових середовищах, а також організувати, обробляти, аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію та її достовірність |

Продовж. табл. 1.4

| 1 | 2                 | 3  | 4   |
|---|-------------------|--|---|
|   |                   | Освіти   | <p>Розробляти педагогічні підходи, які заохочують здобувачів освіти до ефективного використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та участі в житті громади</p> <p>Розробляти навчальний (освітній) матеріал і застосовувати методи викладання, які сприяють самовираженню здобувачів освіти шляхом створення цифрового контенту в різних форматах</p> |
|   |                   | Відповідальне використання цифрових технологій                               | Забезпечити безпечне використання здобувачами освіти ІКТ  |
|   |                   | Підходи до розв'язання проблем   | Надати можливість здобувачам освіти виявляти та вирішувати технічні проблеми або творчо використовувати технологічні знання в нових ситуаціях   |
| 3 | Поширення знань   | Професійна взаємодія між освітянами, співпраця та підвищення кваліфікації    | Взаємодіяти з іншими освітянами, щоб ділитися знаннями, обмінюватися ідеями, обговорювати виклики та відкривати для себе нові шляхи для професійного розвитку   |
|   |                   | Рефлексія існуючих педагогічних підходів та розвиток нових професійних Знань | Використовувати онлайн середовища для рефлексії, вивчення педагогічного досвіду та розвитку професійних знань   |
|   |                   | Підходи коучингу та менторства   | Брати участь у професійних спільнотах задля отримання рекомендацій і надання допомоги іншим   |
| 4 | Комунікація знань | Цифрова організаційна комунікація з учнями та іншими зацікавленими           | Сприяти розробленню й використанню технологій для покращення комунікації зі здобувачами освіти та стейкхолдерами  |

Продовж. табл. 1.4

| 1 | 2 | 3  | 4  |
|---|---|--|--|
|   |   | Сторонами  |  |
|   |   | Професійна взаємодія в межах шкільної спільноти          | Сприяти покращенню комунікації та співпраці зі здобувачами освіти, їхніми опікунами та стейкхолдерами в межах шкільної спільноти |
|   |   | Безпечно та відповідальне використання цифрових ресурсів | Керувати, організовувати, захищати та поширювати цифрові ресурси   |

*Джерело:* Educators' Digital Competency Framework (2022) [293]

самовираження у сфері культури; (10) екологічна грамотність і здорове життя [174, с. 11–12]. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності «передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» [174, с. 11]. Основу зазначеної компетентності складають інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, здатність до послідовного мислення й ефективного розв'язування завдань, умінь роботи з базами даних, інформаційна етика, безпека і гігієна тощо [174].

У статті 12 Закону України «Про освіту» (2017 р.) наголошується на необхідності формування в здобувачів освіти певної сукупності компетентностей, а саме: «... володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна

компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти» [214].

Одним з перших документів в Україні, у якому було надано визначення змісту цифрової компетентності, як однієї з ключових компетентностей для навчання протягом життя, і ґрунтовний опис її структурних компонентів, став проєкт «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» (2019 р.), розроблений колективом авторів (Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротнікова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник та Л. Чернікова) на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року [306]. Під цифровою компетентністю педагогічного працівника вчені розуміють «... складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, яке є його багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання, що обумовлене з одного боку потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого появою цифрового освітнього простору, який змінює освітню (навчально-виховну) взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням мережі Інтернет, цифрових систем зберігання та первинної систематизації даних, а також автоматизованих цифрових аналітичних систем (на основі нейромереж та штучного інтелекту), що дозволяє ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає (можливо – стимулює або потребує) постійного професійного саморозвитку» [306, с. 50]. Учені розглядають цифрову компетентність відповідно до п'яти напрямів, які всебічно розкривають педагогічну діяльність педагогічного працівника в контексті застосування ним цифрових технологій, а саме: (1) учитель в цифровому суспільстві; (2) професійний розвиток; (3) використання цифрових ресурсів; (4) навчання та оцінювання учнів; (5) формування цифрових компетентностей учнів [306, с. 5].

У документі «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021 р.) знаходимо наступне потрактування змісту і сутності поняття «цифрова компетентність», а саме: «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших



особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [216].

Звернемось також до проєкту концептуально-референтної «Рамки цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2021 р.), у якому наголошується на необхідності формування цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей для навчання протягом життя [114]. Цифрову компетентність педагогічного й науково-педагогічного працівника інтерпретують як «складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, яке є його багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання, що обумовлене з одного боку потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого появою цифрового освітнього простору, який змінює освітню (навчально-виховну) взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням мережі Інтернет, цифрових систем зберігання та первинної систематизації даних, а також автоматизованих цифрових аналітичних систем (на основі нейромереж та штучного інтелекту), що дозволяє ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає (можливо – стимулює або потребує) постійного професійного саморозвитку» [114, с. 64]. Перевага зазначеного документу полягає у визначенні структури цифрової компетентності, критеріїв і рівнів сформованості зазначеного педагогічного феномена. Рівнями цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника визначено наступні: початківець у використанні цифрових технологій (А 1), користувач у використанні цифрових технологій (А 2), інтегратор з поглибленого використання цифрових технологій (В 1), творець-експериментатор з використання цифрових технологій (В 2), лідер-новатор з використання цифрових технологій (С). Структура цифрової компетентності складається з 22 субкомпетентностей відповідно до п'яти вимірів, а саме:

- (1) сфери компетентності;
- (2) назви компонентів цифрової компетентності, що стосуються кожної сфери;

(3) дескриптори (знання, уміння, навички та ставлення), застосовані відповідно до кожного компоненту компетентності;

(4) рівні володіння, набуті педагогічним і науково-педагогічним працівником за кожним компонентом компетентності;

(5) приклади застосування [114, с. 16–17].

Документ «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року: проєкт» було підготовлено Міністерством освіти і науки України та запропоновано для широкого громадського обговорення в 2021 році [115]. У документі наголошується на необхідності здійснити цифрову трансформацію закладів освіти задля забезпечення формування цифрових компетентностей у всіх учасників освітнього процесу, зокрема, здобувачів освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників; забезпечення педагогічних і науково-педагогічних працівників сучасними робочими місцями з цифровим обладнанням; надання всім учасникам освітнього процесу доступу до цифрового контенту для особистісного і професійного розвитку та навчання протягом життя. Розроблення концепції, на нашу думку, стало відображенням потреби подолання наявних проблем, які постають зараз перед системою освіти України, а саме: неналежний рівень сформованості цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу, відсутність якісного освітнього контенту для здобуття освіти в цифровому форматі, застарілий зміст освіти з навчальних предметів інформатичної галузі й застаріла матеріально-технічна база в закладах та установах системи освіти і науки тощо.

Отже, підсумовуючи можемо зазначити, що важливість формування в молодого покоління цифрової компетентності – як однієї з ключових компетентностей для навчання протягом життя – є беззаперечною, що зумовлюється швидкими темпами цифровізації всіх сфер діяльності людства, непередбачуваними глобальними впливами, а також широким використанням цифрових технологій, сервісів й інструментів в особистому і професійному житті.

### 1.3. Сутність і структура цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

Відповідно до «Стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» основна мета підготовки студентів філологічних спеціальностей на цьому рівні в сучасних закладах вищої освіти полягає у формуванні в них здатності «розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, а саме в діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами» [231, с. 6]. У «Стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» зазначено, що підготовка студентів філологічних спеціальностей на цьому рівні в сучасних закладах вищої освіти спрямована на формування в них здатності «розв'язувати складні задачі і проблеми, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог, у діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами» [232, с. 6]. Серед необхідної сукупності компетентностей, які мають бути сформовані в студентів філологічних спеціальностей, визначено інтегральну компетентність, а також загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. У документі зазначено, що підготовка студентів філологічних спеціальностей має бути спрямована на формування в них навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій як однієї з загальних компетентностей [232, с. 8].

Актуальними для визначення нами сутності і структури цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей стали наукові праці С. Алексеевої [4–5], Н. Арістової [24–25], Н. Бабовал [28], В. Візнюк [52], І. Воротникової [55; 56], Л. Гаврілової [58; 59], Г. Генсерук [60–62], І. Гриценко [151; 152], Г. Дегтярьової [72–74], Л. Діхнич [76], О. Жерновникової [87], Н. Завадської [88], Н. Зарічанської [91], О. Засімович [92], Л. Калініної [98],

А. Киналь [106–107], А. Ковтун [87], М. Кордубан [87], А. Краснякової [118], В. Кришук [121], О. Малихіна [134; 135; 147; 151; 152; 159; ], С. Мартинюк [62], О. Наливайка [87], Н. Наливайко [87], О. Овчарук [85], Т. Опалюк [182; 183; 185], О. Осової [191–194], А. Певсе [197], Л. Перетяги [87], С. Прохорової [218], А. Самко [222], О. Спіріна [85], С. Толочко [245].

За О. Спіріним та О. Овчарук, цифрова компетентність є «здатністю особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозвілля, громадська діяльність, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті» [85, с. 1095–1096]. Дослідники наголошують на тому, що в українському та зарубіжному науковому просторі існують різні підходи до розуміння сутності поняття «цифрова компетентність». Учені зазначають, що найчастіше поняття «цифрова компетентність» ототожнюється з такими поняттями, як «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність», «цифрові навички».

Л. Діхнич [76], яка вивчає проблему формування цифрової грамотності студентів коледжу в процесі вивчення суспільних дисциплін, доходить висновку, за яким цифрова грамотність розглядається як «... здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи ресурси і системи, що відповідають за оцінювання інформації, отриманої через медіа-ресурси, і використовувати її для вирішення проблем або здобуття знань» [76, с. 104]. Учена переконана, що підґрунтям цифрової компетентності студента коледжу є його цифрова грамотність. Зважаючи на це, під цифровою компетентністю студента коледжу Л. Діхнич розуміє його «готовність та здатність використовувати цифрові ресурси, застосовувати комп'ютери, мобільні гаджети та хмарні технології в освітньому процесі, а також створювати та ефективно використовувати можливості цифрового освітнього середовища та всіх його складових» [76, с. 106].

А. Самко слушно зазначає, що важливість цифрової компетентності для освітян є беззаперечною, оскільки саме вона надає їм змогу вільно застосовувати інноваційні інформаційні технології й цифрові засоби навчання в освітньому

процесі, а також навчити своїх учнів базовим правилам безпечної поведінки в цифровому середовищі [222].

Н. Бабовал, яка ототожнює цифрову компетентність із інформаційною компетентністю, розглядає її як сукупність системних знань, умінь і навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації [28, с. 10].

Під цифровою компетентністю А. Краснякова розуміє «... комплексний соціально-психологічний феномен, що характеризує здатність особистості діяти в інформаційному суспільстві» [118, с. 198]. Структура цифрової компетентності, на думку дослідниці, складається з трьох взаємопов'язаних компонентів, зокрема, інформаційно-комунікаційного, мотиваційного та компоненту відповідальності. Інформаційно-комунікаційний компонент, який визначено ключовим у структурі цифрової компетентності, виявляє здатність особистості вільно і швидко орієнтуватися у віртуальному інформаційно-комунікаційному просторі задля здійснення інформаційно-комунікаційної активності. Виявом мотиваційного компонента є спрямованість особистості на здійснення інформаційно-комунікаційної діяльності і взаємодії. Сутність компоненту відповідальності полягає в умінні особистості свідомо і безпечно інспектувати результати власної діяльності в цифровому просторі.

У структурі професійної компетентності майбутніх фахівців української філології В. Крищук виокремлює чотири групи компетентностей, зокрема, соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та комунікативні [121]. Незважаючи на те, що вчена не розглядає окремо цифрову компетентність, до складу загальнонаукових й інструментальних компетентностей вона відносить знання, уміння й навички, які є ознаками цифрової компетентності. Під час підготовки в закладі вищої освіти майбутні фахівці української філології мають отримати базові знання в галузі сучасних інформаційних технологій. Більш того, професійна підготовка в закладі вищої освіти має забезпечити формування в них уміння використовувати різні інтернет-ресурси, а також навичок роботи з комп'ютером, використання програмних засобів, роботи в комп'ютерних мережах тощо.

О. Малихін та І. Гриценко вважають, що успішна соціалізація, особистісна самореалізація й готовність до майбутньої професійної й активної суспільно-громадської діяльності студентів філологічних спеціальностей залежить від високого рівня сформованості їхньої загальнокультурної компетентності [152]. Під загальнокультурною компетентністю студентів філологічних спеціальностей дослідники розуміють певну інтегровану властивість особистості, котра забезпечує активне використання нею культурних цінностей під час комунікативної взаємодії з іншими. У структурі загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей учені виокремлюють п'ять компонентів, одним з яких є інформатичний. Складниками цього компонента визначено комп'ютерну грамотність, навички використання сучасних інформаційних технологій, критичне ставлення до інформаційних джерел [152].

У науковій праці «Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації», яка була розроблена колективом авторів (О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко), також наголошується на необхідності формування в майбутніх педагогів цифрової компетентності [87]. Учені надають власне визначення досліджуваного дидактичного феномена – це є «інтегральною здатністю здобувача освіти, що поєднує комплекс знань, умінь, навичок і рефлексійних установок майбутніх учителів у взаємодії з цифровим освітнім середовищем» [87, с. 173]. На їхнє глибоке переконання, складниками цифрової компетентності є ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний та рефлексійний [87, с. 173].

Нам імponує ідея С. Толочко про те, що цифрова компетентність є багатофункційною й входить до складу трансверсальних компетентностей [245]. Такий підхід до визначення цифрової компетентності означає, що її головна мета полягає в орієнтації здобувачів освіти на навчання впродовж життя й набутті ними такого суб'єктного досвіду, який надає їм змогу швидко й ефективно розв'язувати стандартні і нестандартні ситуації, котрі виникають у реальному особистому житті й професійній діяльності. У структурі цифрової компетентності педагогів

учена виокремлює наступні компоненти, а саме: інформаційну і медіаграмотність, комунікаційний, технічний та споживацький компоненти [245, с. 33].

Як зазначає Г. Генсерук, цифрова компетентність є однією з невіддільних складових професійної компетентності майбутніх педагогів [61]. Наявність високого рівня цифрової компетентності, виявом якої є здатність та готовність майбутніх педагогів системно застосовувати інформаційні технології, надає їм змогу досягти успіху в сучасному цифровізованому суспільстві, керувати значними обсягами інформації, приймати обґрунтовані рішення на основі аналізу здобутої інформації в цифровому просторі, здобувати життєво важливий досвід. Сучасний педагог, який володіє цифровою компетентністю на високому рівні, вирізняється наявністю певної сукупності теоретичних знань та практичних умінь застосовувати інноваційні цифрові технології й технологічні інновації задля вдосконалення організації освітнього процесу, а також задля критичного оцінювання інформаційних ресурсів з метою їх використання під час здійснення професійної діяльності [61].

Практичний досвід підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю надає Г. Генсерук та С. Мартинюк змогу констатувати факт відсутності належного рівня знань і вмінь у більшості студентів-бакалаврів, які б забезпечували їм вільне володіння цифровими технологіями, а також знань і вмінь застосування цих технологій в освітній діяльності [62]. Дослідниці переконані, що задля досягнення успіху в майбутній професійній діяльності професійна підготовка сучасних студентів гуманітарного профілю має бути спрямована на формування в них певних структурних компонентів цифрової компетентності, які виявляються в здатності розрізняти різні види цифрових освітніх ресурсів, застосовувати їх відповідно до цілей і завдань освітнього процесу; розробляти інтерактивні завдання шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі й цифрових; організовувати проектну діяльність суб'єктів навчання на основі цифрових технологій; залучати суб'єктів навчання до виконання групової діяльності в цифровому освітньому середовищі; мотивувати суб'єктів навчання до креативної діяльності з використанням цифрових технологій; а також проектувати

освітньо-виховний процес у закладах освіти [62]. Учені пояснюють вибір зазначених структурних компонентів цифрової компетентності тим, що сучасний педагогічний працівник має бути готовим створювати сприятливі умови для підготовки суб'єктів навчання до життя в сучасному цифровізованому суспільстві, а для цього має сам володіти високим рівнем вияву цифрової компетентності.

Схожу думку висловлює й С. Прохорова, яка визначає цифрову компетентність учителя іноземної мови як його здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в своїй професійно-педагогічній діяльності, а також для професійного розвитку [218]. Невіддільними складовими цифрової компетентності вчителя іноземної мови є технічні навички роботи із зазначеними технологіями, здатність критично оцінювати інформаційно-комунікаційні технології й застосовувати їх в освітньому процесі; навички інформаційної гігієни.

У дисертаційній праці Н. Арістової не знаходимо потрактування сутності поняття «цифрова компетентність майбутніх філологів», проте вчена надає визначення поняття «інформаційна культура майбутніх філологів», під яким вона розглядає певну сукупність знань і вмінь у сфері інформаційних технологій, котра надає їм змогу знаходити потрібний обсяг інформації, аналізувати, синтезувати, узагальнювати та систематизувати її [20]. Дослідниця, яка вивчає проблему формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, зазначає, що структура їхньої професійної компетентності складається з ключових і предметних компетентностей, які мають бути сформовані під час професійної підготовки в закладі вищої освіти. Предметні компетентності, у свою чергу, поділяються на загальнопредметні і предметно-специфічні. Учена наголошує на тому, що ключові компетентності, які уможливають адекватний вияв соціального життя майбутніх філологів у сучасному суспільстві, є універсальними за своїм характером. Загальнопредметні компетентності, на думку Н. Арістової, є сукупністю певних знань, умінь і навичок, котрі необхідні студентам за всіма спорідненими спеціальностями. Предметно-специфічні компетентності є комбінацією знань, умінь і навичок з певної галузі знань, необхідною студентам-філологам у межах



однієї спеціальності. На глибоке переконання дослідниці, поряд із здоров'язбережною, громадянсько-суспільною, комунікативною і соціальною, інформаційна компетентність входить до складу ключових компетентностей, які мають бути сформованими в майбутніх філологів [20; 21].

Схожий погляд щодо структури професійної компетентності філологів висловлює й Г. Дегтярьова [74]. Дослідниця вважає, що професійна компетентність учителів філологічних дисциплін складається з сукупності ключових, загальнопрофесійних і спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності, до складу яких входять мотиваційна, соціальна й інформаційна компетентності, визначено як універсальні, оскільки вони мають суттєвий вплив для фахівців будь-якої спеціальності. Г. Дегтярьова розглядає загальнопрофесійні компетентності як систему певних умінь і навичок, котра містить психологічний, педагогічний, методичний, комунікативний, дослідницький, рефлексійний, професійно-філологічний, творчий, міжпредметний складники та ІК-компетентність. У складі спеціально-професійних компетентностей дослідниця виокремлює соціолінгвістичні, лінгвістичні, полікультурні, стратегічні, дискурсивні, мовні, мовленнєві, літературознавчі, лінгводидактичні, культурологічні знання, уміння та навички [74, с. 10–11]. Оригінальною видається наукова позиція Г. Дегтярьової щодо визначення сутності поняття інформаційно-комунікаційна компетентність. ІК-компетентність учителя філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, на її думку, є складним динамічним цілісним інтегративним утворенням особистості, яке є невіддільним компонентом його інформаційної культури і яке надає йому можливість використовувати інформаційно-комунікаційні технології задля досягнення різних цілей, а саме: доступу, оброблення, оцінювання, створення й поширення навчального (освітнього) контенту; задоволення власних індивідуальних потреб; успішного розв'язання суспільно значущих завдань (у тому числі й професійних) [74, с. 30]. Учена стверджує, що ІК-компетентність формується й розвивається під час інформатичної підготовки вчителя філологічних дисциплін, котра передбачає гармонійне поєднання професійної діяльності з його професійним саморозвитком.

На основі врахування провідних положень системного, синергетичного, андрагогічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, диференційованого, акмеологічного, соціокультурного й аксіологічного методологічних підходів, які надали вченій змогу максимально повно врахувати зміст і сутність досліджуваного педагогічного феномена, було розроблено восьмикомпонентну структуру ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін. Компоненти зазначеної структури об'єднано в три групи, зокрема, загальні, спеціальні та специфічно-мовні. Група загальних компонентів, яка має однакове змістове наповнення для вчителів різних предметів, містить ціннісно-мотиваційний, когнітивний, нормативно-правовий і нормативно-діяльнісний складники. Група спеціальних компонентів ураховує особливості викладання певних дисциплін і включає дидактико-методичний, особистісно-творчий й аксіологічний складники. Специфічно-мовні компоненти розкривають специфіку професійно-педагогічної діяльності вчителів філологічних дисциплін [74, с. 30]. Учена слушно зазначає, що саме соціокультурні процеси, які відбуваються в світі; модернізація системи освіти України загалом і системи вищої освіти зокрема; стрімка інформатизація світового суспільства зумовлюють потребу у формуванні й розвитку ІК-компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти й учителів філологічних дисциплін у системі післядипломної підготовки [74].

Проблему формування інформаційної культури майбутніх філологів вивчає також А. Певсе [197]. Результати наукового пошуку надали вченій змогу виділити три складові структури концепту «інформаційна культура», а саме: «інформаційний світогляд», «інформаційна компетентність» та «інформаційна діяльність». Учена надає визначення всім цим поняттям. Так, під інформаційним світоглядом А. Певсе розуміє «систему узагальнених поглядів особистості на інформацію, інформаційні ресурси, інформаційні системи, інформаційні технології, інформатизацію, інформаційне суспільство та місце особистості в інформаційно-освітньому середовищі...» [197, с. 7]. Учена трактує сутність поняття «інформаційна компетентність» як інтегральну якість особистості, яка визначає успішність його інформаційної діяльності і відображає його здатність і

готовність реалізувати знання, уміння, навички і способи інформаційної діяльності з акцентом на сформованість узагальнених пізнавальних і технічних навичок [197, с. 7]. У свою чергу, поняття «інформаційна діяльність майбутнього філолога» відображає здатність майбутнього філолога не лише використовувати здобуту інформацію, а й створювати і зберігати її на різних носіях. Інформаційна діяльність, на думку А. Певсе, виявляється в умінні успішно здійснювати такі три функції, зокрема, генерувати ідею, розробляти стратегію щодо її подальшого втілення, а також реалізувати її шляхом застосування засобів інформаційних технологій [197, с. 7].

На думку Н. Зарічанської, на сьогодні використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти різного рівня створює принципово нові можливості для реалізації творчого потенціалу здобувачів освіти й удосконалення освітнього процесу [91]. Сучасні здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Філологія» мають уміти організовувати свою професійно-філологічну діяльність (освітню, методичну, дослідницьку тощо) на основі інноваційних підходів, технологій, методик і методів; будувати освітній процес у закладах освіти або здійснювати перекладацьку діяльність шляхом активного використання розмаїття інформаційно-комунікаційних технологій; управляти необхідною інформацією й презентувати власні доробки [91]. Зважаючи на це, підготовка вчителів філологічних предметів та викладачів філологічних дисциплін має бути спрямована на формування в них високого рівня інформаційної культури й інформаційної компетентності, як її невіддільної складової. Під готовністю вчителя-філолога до інноваційної педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства Н. Зарічанська розуміє його суб'єктивний досвід, набутий під час здійснення педагогічної діяльності з використанням ІКТ. Учена додає, що цей досвід має також ґрунтуватися на позитивному ставленні студента до виконання цієї діяльності, певної сукупності потреб і мотивів. Інформаційна компетентність, у свою чергу, є відображенням технологічної готовності вчителя та/або викладача до роботи з інформацією, здатністю адаптуватися до

швидкозмінюваного інформаційно-освітнього середовища, а також розробляти й упроваджувати в освітній процес якісні інформаційно-освітні продукти [91].

Проблему формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей також досліджує А. Киналь [106–107]. Дослідниця акцентує увагу на тому, що інформаційна компетентність є однією зі складових професійної компетентності майбутнього фахівця-філолога в закладах вищої освіти. А. Киналь пояснює, що формування інформаційної компетентності забезпечує якісну підготовку майбутнього вчителя в умовах розвитку цифровізації. У структурі професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей вчена виокремлює певну сукупність субкомпетентностей за урахування їхніх професійних функцій. Такими субкомпетентностями визначено «... лінгвістичну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, методичну, педагогічну, психологічну» [107, с. 7]. Шляхом інтеграції змістових характеристик зазначених субкомпетентностей з інформаційними, учена визначає інформаційну компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей як його «здатність до реалізації компетенцій учителя-філолога в інформаційному просторі на основі сформованих знань, умінь, навичок, мотиваційно-вольових настанов та одержаного суб'єктивного досвіду для організації освітнього процесу в загальноосвітньому закладі» [107, с. 7]. Структуру інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей складають цільовий, теоретичний, змістово-технологічний, особистісний і результативний компоненти.

Питання, пов'язані з формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного профілю, вивчали також С. Саяпіна та І. Дроздова [223]. На глибоке переконання дослідниць, одним із чинників формування й розвитку зазначеного педагогічного феномена є дистанційна підтримка курсу «ІКТ в освіті» [223, с. 40]. ІК-компетентність майбутнього вчителя С. Саяпіна та І. Дроздова розглядають у контексті його професійної компетентності, яка складається з взаємопов'язаних компонентів, котрі виявляються в процесі професійної діяльності. Учені додають,

що ІК-компетентність є «своєрідним інтегратором, що впливає на якісний зміст усіх компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних предметів, реалізує зв'язок між дидактичними, психолого-педагогічними, предметно-методичними основами педагогічних технологій і функційними можливостями сучасних засобів ІКТ» [223, с. 44].

О. Засімович, яка досліджує проблему формування цифрової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в системі неформальної освіти України, доходить висновку, що на сьогодні інформаційно-цифрова компетентність виступає однією з основних складових професійної компетентності сучасного педагога [92]. Дослідниця пояснює, що в умовах сьогодення, коли освітній процес у будь-якому закладі освіти й освітню діяльність неможливо уявити без широкого кола цифрових технологій, високий рівень володіння цифровою компетентністю надає педагогам змогу ефективно керувати навчальною (освітньою) інформацією, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, приймати оптимальні рішення. Учена стверджує, що задля досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності сучасний педагог має не лише вміти працювати з текстовими редакторами, розробляти презентації задля візуалізації (навчальної) освітньої інформації, користуватись певними додатками в цифровому форматі, він/вона мають володіти інноваційними технологіями, методами і прийомами, необхідними для ефективної організації освітньої діяльності в різних форматах, а саме: дистанційному, змішаному, асинхронному, синхронному тощо.

Слушною в контексті досліджуваної проблеми здається думка А. Черненко щодо визначення інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов як такої, яка забезпечує продуктивність їхньої діяльності в різних сферах [260; 261]. Під інформаційно-цифровою компетентністю А. Черненко розглядає певну якість особистості, яка виявляється в «здатності до пошуку, добору та аналізу новітніх цифрових ресурсів, сучасних розробок у своїй професійній діяльності, обміну досвідом та знаннями з колегами за допомогою віртуальних освітніх платформ» [261, с. 174]. Учена слушно додає, що основу

інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя складають його вміння використовувати ІКТ у навчанні іноземної мови.

На думку О. Осової, готовність студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності є «здатністю до організації, виконання й регулювання майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що зумовлюється сформованістю навчальної, мовної та інноваційної компетентностей» [191, с. 28–29]. Структура готовності студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій містить три компоненти, а саме: мотиваційно-когнітивний, креативно-технологічний, особистісно-рефлексивний. У складі мотиваційно-когнітивного компонента вчена виокремлює шість складників, зокрема, (1) особистісне ставлення студента філологічних спеціальностей до технологічних інновацій; (2) професійна мотивація; (3) сприйнятливність до інновацій; (4) професійні цінності та стимули; (5) психолого-педагогічні, методичні, мовні та мовленнєві знання; (6) спеціальні знання в галузі технологічних інновацій при викладанні іноземних мов [191]. Сукупність умінь і навичок, що стосуються діагностування, прогнозування й творчого використання технологічних інновацій під час навчання іноземної мови, а також здатність студента до творчості, оригінальності, гнучкості та інноваційності мислення віднесено до креативно-технологічного компонента. Компонентами особистісно-рефлексивного компонента визначено комплекс якостей, які студенти філологічних спеціальностей будуть потребувати задля ефективного використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Цей комплекс включає оптимізм; віру у власні сили; стресостійкість; рішучість; здатність до рефлексії та готовність до саморозвитку.

Зарубіжні науковці також переконані, що формування в студентів педагогічних спеціальностей цифрової компетентності є вимогою сучасного цифровізованого суспільства до підготовки вчителя 21 століття [282; 294; 297; 305]. Учені зазначають, що, оскільки цифрові технології є потужним і трансформаційним інструментом для досягнення нових освітніх цілей, сучасний

учитель має вирізнятися цифровими вміннями й навичками, які надають йому змогу використовувати їх у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Отже, результати теоретичного аналізу нормативно-правових документів та науково-педагогічної літератури надають змогу констатувати факт наявності різних понять, які є тотожними поняттю «цифрова компетентність», а саме: «інформаційна компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «цифрова грамотність» та «інформаційна культура». Зазначимо, що єдиного уніфікованого підходу до розуміння змісту поняття «цифрова компетентність» немає. Цифрова компетентність є невіддільним складником професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка формується й розвивається під час професійної підготовки в закладі вищої освіти. Вважаємо, що цифрова компетентність як ключова компетентність для навчання протягом життя вирізняється дихотомічним характером. Для студентів філологічних спеціальностей ця компетентність є наскрізною, оскільки наявність у них високого рівня її сформованості сприяє формуванню й розвитку інших компетентностей, які входять до складу професійної компетентності фахівця-філолога залежно від обраної спеціальності. За основу приймаємо визначення поняття «цифрова компетентність», надане в «Європейській рамці для цифрової компетентності освітян: DigCompEdu» (2017 р.), а саме: «... упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних з роботою, працевлаштуванням, навчанням, дозвіллям, інклюзією та/або участю в житті суспільства» [309, с. 90]. Зазначене трактування покладено в основу авторського уточненого визначення поняття «цифрова компетентність студентів філологічних спеціальностей»: *здатність особистості свідомо, критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології (у тому числі й цифрові) під час здійснення професійно-філологічної діяльності.*

У структурі досліджуваного нами дидактичного феномена виокремлюємо чотири структурних компонента, а саме: мотиваційно-професійний, когнітивно-

діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

На наше глибоке переконання, наукове обґрунтування доцільності визначення саме такого компонентного складу структури цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей потребує більш детального аналізу кожного з виокремлених нами компонентів. Так, *мотиваційно-професійний компонент* цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включає мотивацію досягнення успіху в професійно-філологічній діяльності й ціннісне ставлення до інновацій в освітній діяльності (у тому числі й ІКТ). *Когнітивно-діджитальний компонент* структури цифрової компетентності передбачає наявність у студентів філологічних спеціальностей певної сукупності знань, умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням ІКТ (у тому числі й цифрових) у повсякденній і професійно-філологічній діяльності. Сучасний фахівець-філолог має володіти глибокими знаннями в галузі ІКТ, усвідомлювати важливість захисту власної персональної інформації й персональної інформації інших, свідомо ставитися до правових і етичних норм її використання в



інформаційному просторі. Відповідно до специфіки професійно-філологічної діяльності, фахівець-філолог має також уміти застосовувати різноманітні цифрові пристрої, встановлювати й працювати з різними операційними системами, цифровими сервісами й інструментами, критично оцінювати достовірність і надійність джерел інформації, обробляти і зберігати інформацію та контент у цифрових середовищах, презентувати власні доробки тощо.

До складників *інструментально-діджитального компонента* цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей відносимо їхню здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові інструменти і сервіси для успішного здійснення різних спектрів професійно-філологічної діяльності [212; 217; 231; 232], а також здатність до ефективної взаємодії з усіма учасниками в інформаційному просторі.

Задля досягнення успіху фахівець-філолог має вміти здійснювати моніторинг власної професійно-філологічної діяльності, визначати індивідуальні професійні потреби [212; 217; 231; 232], мислити критично й знаходити ефективні шляхи розв'язання проблем, які можуть виникати під час виконання різноманітних завдань. Зважаючи на це, до складників *рефлексійно-діджитального компонента цифрової компетентності* студентів філологічних спеціальностей відносимо стресостійкість, здатність до аналітичного мислення, критичного мислення, здійснення рефлексії професійно-філологічної діяльності щодо використання константно оновлюваних ІК-технологій.

## Висновки до розділу 1

Здійснений теоретичний аналіз проблеми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей дає підстави зробити такі висновки:

У сучасних умовах інформатизації суспільства загалом й інформатизації освіти зокрема важливість формування в студентів філологічних спеціальностей цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей для навчання протягом життя є беззаперечною. Актуальність зазначеної потреби зумовлена наявними суперечностями між сучасними вимогами до організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, задекларованими на державному рівні, та недостатньою обґрунтованістю концептуальних, дидактичних і методичних основ формування цифрової компетентності здобувачів освіти; потребами суспільства в майбутніх фахівцях філологічної галузі з високим рівнем сформованості цифрової компетентності та реальним станом підготовки студентів філологічних спеціальностей; а також дидактичним потенціалом сучасної освіти щодо формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі та відсутністю визначених обґрунтованих дидактичних умов, створення яких сприятиме ефективності реалізації цього процесу.

Уточнено сутність поняття «цифрова компетентність як одна з ключових компетентностей для навчання протягом життя». У нашому дослідженні під цифровою компетентністю розглядаємо упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних з роботою, працевлаштуванням, навчанням, дозвіллям, інклюзією та/або участю в житті суспільства.

Цифрова компетентність, як невіддільний складник професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей, формується й розвивається під час професійної підготовки в закладі вищої освіти. Для студентів філологічних спеціальностей ця компетентність вирізняється дихотомічним характером і є наскрізною, оскільки наявність у них високого рівня її сформованості сприяє формуванню й розвитку інших компетентностей, які

входять до складу професійно-філологічної компетентності. Цифрову компетентність студентів філологічних спеціальностей трактуємо як здатність особистості свідомо, критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології (у тому числі й цифрові) під час здійснення професійно-філологічної діяльності. Структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей складають чотири структурних компонента, зокрема, мотиваційно-професійний, когнітивно-діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний.

На основі матеріалів, які презентовано та узагальнено в розділі «Теоретичні основи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей», визначено змістове наповнення кожного компонента структури цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Мотиваційно-професійний компонент цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включає мотивацію досягнення успіху в професійно-філологічній діяльності й ціннісне ставлення до інновацій в освітній діяльності (у тому числі й ІКТ). Когнітивно-діджитальний компонент структури цифрової компетентності передбачає наявність у студентів філологічних спеціальностей певної сукупності знань, умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням ІКТ (у тому числі й цифрових) у повсякденній і професійно-філологічній діяльності. Сучасний фахівець-філолог має володіти глибокими знаннями в галузі ІКТ, усвідомлювати важливість захисту власної персональної інформації й персональної інформації інших, свідомо ставитися до правових і етичних норм її використання в інформаційному просторі. Відповідно до специфіки професійно-філологічної діяльності, фахівець-філолог має також уміти застосовувати різноманітні цифрові пристрої, встановлювати й працювати з різними операційними системами, цифровими сервісами й інструментами, критично оцінювати достовірність і надійність джерел інформації, обробляти і зберігати інформацію та контент у цифрових середовищах, презентувати власні доробки тощо. Складниками інструментально-діджитального компонента цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей є здатність орієнтуватися в інформаційному

просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові інструменти і сервіси для успішного здійснення різних спектрів професійно-філологічної діяльності, а також здатність до ефективної взаємодії з усіма учасниками в інформаційному просторі. Рефлексійно-діджитальний компонент цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включає стресостійкість, здатність до аналітичного мислення, критичного мислення, здійснення рефлексії професійно-філологічної діяльності щодо використання константно оновлюваних ІК-технологій.

Основні результати дослідження, що представлені в розділі «Теоретичні основи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей», висвітлено в наступних наукових доробках авторки [238; 242; 243].

## РОЗДІЛ 2

# ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНОЇ ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### 2.1. Визначення сукупності дидактичних умов формування досліджуваного феномену

Зміна вимог соціуму до знань, умінь, навичок, цінностей, особистих і професійних якостей студентів філологічних спеціальностей потребує й зміни в підході до їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти. Отже, постає питання пошуку адекватних умов забезпечення ефективності підготовки студентів-філологів. Головна мета філологічної освіти полягає в підготовці таких фахівців, які мають високий рівень професійної кваліфікації, професійної компетентності в обраній справі, комплекс особистих і професійних якостей, котрі, по-перше, актуальні в сучасних умовах інформатизації й цифровізації всіх сфер діяльності людства, а по-друге, представляють соціальну значимість та ціннісну потребу для будь-якої молоді людини, яка розпочинає трудову діяльність.

Під впливом процесу суцільної інформатизації й цифровізації складається нова ситуація в суспільстві та формуються нові вимоги до системи освіти загалом і до підготовки студентів філологічних спеціальностей зокрема, які після здобуття вищої освіти будуть здатні й готові адаптуватися до швидко змінюваних умов, працювати творчо, мати високий рівень професійної компетентності (у тому числі й цифрової) у галузі філології, креативно підходити до вирішення різних професійно-орієнтованих ситуацій, а також організовувати свою діяльність на інноваційній основі [107; 108; 112; 124; 154; 159; 161-162; 164; 167; 168; 197].

У нашому дослідженні розглядаємо інформатизацію філологічної освіти в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових) як одного з провідних засобів навчання, цифрову компетентність – як пріоритетну складову професійної компетентності сучасного фахівця-філолога.

Застосування широкого спектра інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності фахівців-філологів відкриває не лише широкий простір для творчості філологів і розширює їхні можливості під час вирішення професійних завдань, але й висуває якісно нові вимоги до їхньої підготовки в контексті формування в них цифрової компетентності. Основу професіоналізма майбутнього фахівця-філолога складає його професійна компетентність, яка формується й розвивається під час професійної підготовки в закладі вищої освіти на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів (параметричні вимоги визначаються видами діяльності філолога: орієнтаційної, імітаційної, трансляційної, організаційної, процесуальної й рефлексійної, і компонентами особистості: когнітивним, комунікативно-технологічним і конотативним).

Цілеспрямоване формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей потребує створення сприятливих дидактичних умов в освітньому процесі закладу вищої освіти. Задля уточнення розуміння сутності поняття «дидактичні умови» вважаємо за потрібне здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з цього питання.

Так, неабиякий інтерес для нашого дослідження становить погляд О. Малихіна щодо розуміння сутності поняття «дидактичні умови» [139]. У науковій праці «Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі)» знаходимо авторське визначення, сформульоване вченим: «...комплексна сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що в своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей» [139]. О. Малихін слушно зазначає, що задля виявлення, конкретизації та формулювання сукупності дидактичних умов дослідники мають урахувати основні положення провідних методологічних підходів; об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження; особливості професійної підготовки майбутнього фахівця в освітньому середовищі закладу вищої освіти; а також

сутність та структуру досліджуваного педагогічного або дидактичного феномена [139].

На думку О. Дубасенюк, дидактичні умови – це сукупність педагогічних реалій, реалізація яких в освітньому процесі є визначальною для досягнення поставлених освітніх завдань [81].

У формуванні професійної суб'єктності майбутніх філологів у закладах вищої освіти України Н. Арістова доводить необхідність створення педагогічних умов, які вчена трактує як «... свідомо створені обставини, що реалізуються в освітньому процесі вищого навчального закладу, обумовлюють певний напрям його розвитку, забезпечують результативність і успішне розв'язання певної проблеми» [21; с. 220].

У забезпеченні відповідних умов як комплексу заходів освітнього процесу, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, урахуємо також ідеї О. Дуплійчук [82]. Учена розглядає педагогічні умови як певну сукупність заходів освітнього процесу, яка сприяє більш ефективній організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх студентів філологічних спеціальностей у закладі вищої освіти.

Під дидактичними умовами С. Петренко розглядає добір певних дидактичних засобів, які надають можливість створювати сукупність, по-перше, об'єктивних можливостей змісту, форм організації і методів навчання, а по-друге, педагогічних прийомів освітнього середовища, застосування яких сприяє досягненню поставленої освітньої мети [199, с. 143]. У своїй науковій праці С. Петренко переконливо доводить, що дібрані дидактичні умови мають створювати цілісну структуру, котра має бути гнучкою, динамічною й включати дві групи умов, зокрема, групу необхідних умов і групу достатніх умов. Група необхідних дидактичних умов забезпечує повноцінне функціонування освітнього процесу, а група достатніх умов підвищує його ефективність. До групи необхідних дидактичних умов, які ефективно впливають на формування ІКТ-компетентності здобувачів освіти, С. Петренко відносить застосування комплексу інноваційних форм організації і методів навчання на базі інформаційно-комунікаційних

технологій; застосування сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання в процесі викладання й навчання фахових дисциплін; реалізація основних положень діагностичного підходу задля оцінювання й коригування результатів освітньої діяльності студентів. Серед дидактичних умов, які є достатніми, С. Петренко виокремлює наступні, а саме: застосування в освітній діяльності універсальних засобів опрацювання інформації задля повного розкриття пізнавальних здібностей і творчого потенціалу здобувачів освіти та інтеграцію традиційних форм організації, методів і засобів навчання й інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій [199].

С. Остапенко надає авторське визначення поняття «дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей» та теоретично обґрунтовує сукупність дидактичних умов, визначених нею [195]. С. Остапенко трактує дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей як «... системоутворювальні чинники, що впливають на формування компонентів соціальної компетентності студентів» [195, с. 164–165].

Т. Василюк, яка вивчає питання, пов'язані з формуванням соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в процесі навчання гуманітарних дисциплін, вважає, що дидактичні умови є комплексом вихідних положень, реалізація яких буде сприяти підвищенню рівня сформованості зазначеного дидактичного феномена [48].

Важливим для нашого дослідження є погляд Т. Опалюк, яка переконана, що в процесі формування певного педагогічного або дидактичного феномена педагогічні або дидактичні умови реалізують різні функції, зокрема, інтеграційно-об'єднувальну, функційно-діяльнісну та контрольню-регулювальну. Зважаючи на це важливо виявляти не окремі умови, а комплекс або сукупність умов, оскільки лише таким чином вони можуть забезпечити системну інтеграцію в розроблену педагогічну або дидактичну систему й стимулювати розвиток і саморозвиток шляхом коригування взаємовідносин між системою й умовами [182, с. 139]. Сукупність дидактичних умов може включати провідну, супідрядні й



конкретизовані умови в межах кожної з супідрядних умов. Учена акцентує увагу на тому, що саме провідна дидактична умова «визначає характер створення, функціонування та постійної оптимізації супідрядних умов у межах єдиного дидактичного комплексу...» [182, с. 141].

Отже, під дидактичними умовами формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей розуміємо *інтеграцію традиційних та інноваційних дидактичних ресурсів на основі їх гармонійного поєднання, використання яких у підготовці студентів філологічних спеціальностей сприяє вдосконаленню освітнього процесу закладу вищої освіти відповідно до постійно змінюваних вимог до підготовки фахівців-філологів 21 століття й забезпечує формування в них знань, умінь і навичок вільного володіння широким спектром інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових), необхідних їм для успішного здійснення професійної діяльності в галузі філології.*

Зазначимо, що у визначенні й теоретичному обґрунтуванні сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей дотичними до нашого дослідження є наукові праці українських учених, які вивчають різні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей загалом та філологічних спеціальностей зокрема, а саме: «Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій» (авторка: О. Осова [191]); «Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності» (авторка: С. Остапенко [195]); «Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій» (авторка: М. Малоіван [161]); «Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти» (авторка: Т. Вигранка [50]); «Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей» (автори: О. Малихін, І. Гриценко [152]); «Формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних

спеціальностей в освітньому середовищі університету» (авторка: О. Квітка [104]); «Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика» (авторка: Н. Арістова [21]); «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій» (авторка: О. Дуплійчук [82]); «Теоретичні і методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти» (авторка: Г. Дегтярьова [74]); «Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови» (авторка: М. Шмир [270; 271]); «Дидактичні умови формування комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови в процесі вивчення філологічних дисциплін» (авторка: Д. Трубачова [254]); «Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» (авторка: Г. Удовіченко [258]); «Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін» (авторка: Т. Василюк [48]); «Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання» (авторка: М. Моцар [168]); «Формування інформаційної культури майбутніх філологів у процесі професійної підготовки» (авторка: А. Певсе [197]); «Формування професійної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологів» (авторка: К. Павелків [196]); «Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки» (А. Киналь [107]).

Різні підходи до дефініціації педагогічних, дидактичних та організаційно-дидактичних умов удосконалення підготовки студентів гуманітарних і філологічних спеціальностей узагальнено в таблиці 2.1.

Пропонуємо проаналізувати й узагальнити основні ідеї, викладені в цих працях. У своєму дослідженні «Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій»

Таблиця 2.1

**Сучасні підходи до визначення педагогічних, дидактичних умов удосконалення підготовки студентів гуманітарних та філологічних спеціальностей**

| Автор                        | Педагогічний/ дидактичний феномен, який досліджується        | Педагогічні, дидактичні або організаційно-дидактичні умови  |
|------------------------------|--|---|
| 1                            | 2  | 3   |
| Н. Арістова [21, с. 229–230] | професійна суб'єктність майбутніх філологів                  | <p><b>педагогічні умови:</b> <i>провідна:</i> створення ІТ-методичного середовища професійної підготовки майбутніх філологів на засадах реалізації положень компетентнісного підходу</p> <p><i>супідрядні:</i> – активація мотиваційно-ціннісної основи формування компетентностей філолога-професіонала</p> <p>– конструювання змісту фахової філологічної підготовки з проекцією на свободу вияву індивідуальності студента-філолога як центрального суб'єкта освітнього процесу</p> <p>– константно-циклічну рефлексію динаміки результату в аспекті його дихотомічного розуміння як єдності вияву професійної суб'єктності та рівня сформованості професійної філологічної компетентності</p> |
| О. Осова [191, с. 20-21]     | навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей | <p><b>педагогічні умови:</b></p> <p>– умотивованість студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності</p> <p>– організація професійно-спрямованої взаємодії суб'єктів навчання</p> <p>– створення відповідного навчально-методичного супроводу</p>  |
| Д. Трубачова [254]           | комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземної мови   | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <p>– дотримання загальнодидактичних і спеціальних принципів – фундаменталізації комунікативної підготовки, комунікативної</p>   |

Продовж. табл. 2.1

| 1                             | 2   | 3  |
|-------------------------------|---|--|
|                               |   | <p>спрямованості навчання, розвитку комунікативної активності й свідомості особистості</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– поглиблення теоретичних знань про комунікативну діяльність, процес спілкування</li> <li>– послідовне й поступове формування способів комунікативної діяльності як основи творчого оволодіння комунікативними вміннями й навичками, навчальним матеріалом філологічних дисциплін</li> <li>– взаємопов'язане засвоєння способів комунікативної діяльності й навчального матеріалу філологічних дисциплін на заняттях і під час педагогічної практики</li> <li>– урахування комунікативних можливостей студентів у процесі організації спілкування</li> </ul> |
| С. Остапенко<br>[195, с. 164] | соціальна компетентність студентів філологічних спеціальностей  | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей</li> <li>– комплементарність форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів</li> <li>– інформативна насиченість самостійної навчальної діяльності</li> <li>– активація попередньо набутого досвіду соціально компетентної поведінки у процесі самостійної навчальної діяльності</li> </ul>   |
| Т. Вигранка<br>[50, с. 75]    | мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей</li> <li>– створення мовленнєво-інформаційного середовища для студентів філологічних спеціальностей</li> </ul>  |

Продовж. табл. 2.1

| 1                                       | 2  | 3  |
|---|--|--|
|   |  | – здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей  |
| Г. Удовіченко [258]                     | предметні компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оптимізація ціннісного контексту дисциплін гуманітарного циклу</li> <li>– структурування змісту навчальної інформації в логіці визначення вимог до особистості студента-словесника як носія актуальної та потенційної кваліфікованості в сфері міжкультурної й міжособистісної комунікації</li> <li>– формування дидактичної полімотивації студента</li> <li>– професійна самоактуалізація студентів філологічних спеціальностей</li> </ul> |
| О. Малихін, І. Гриценко [152, с. 92–92] | загальнокультурна компетентність студентів філологічних спеціальностей                                   | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розширення культурно-освітнього простору всіх суб'єктів навчання шляхом взаємодії різних національних культур</li> <li>– інтеграція особистісного та гуманітарного досвіду суб'єктів навчання</li> <li>– дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація гуманітарної навчально-пізнавальної інформації</li> <li>– доцільне застосування культурологічного коментування під час вивчення гуманітарних дисциплін</li> </ul>                    |
| О. Квітка [104]                         | загальнокультурна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей                                   | <p><b>організаційно-дидактичні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– активація мотивації здобуття гуманітарних знань, як ціннісно-особистісної основи розвитку особистості в умовах глобалізації</li> <li>– суб'єктивізація процесу навчання гуманітарних дисциплін у вищій школі</li> <li>– створення стимулювального інформаційно-гуманітарного середовища</li> </ul>  |

Продовж табл. 2.1

| 1                  | 2   | 3  |
|--------------------|---|--|
|                    |   | <p>як засобу константного оновлення змісту загальнокультурної (як складової гуманітарної) підготовки студентів</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтеграція організаційних форм, методів, технологій та засобів навчання на метадисциплінарному рівні в освітній діяльності студентів гуманітарних спеціальностей</li> <li>– забезпечення системно-систематичної рефлексійної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей як суб'єктів вияву загальнокультурної компетентності</li> </ul>  |
| М. Шмир [270; 271] | реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови | <p><b>організаційно-дидактичні умови:</b></p> <p>1) <i>парадигмально-системотвірна організаційно-дидактична умова:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечення інтегрально-контамінаційного способу реалізації положень діяльнісного та компетентнісного підходів як домінувально-екстраполяційних та іррадіації положень єдності ієрархічно-підпорядкованих методологічних підходів</li> </ul> <p>2) <i>сукупність супідрядних організаційно-дидактичних умов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечення системно-комплексного активування дидактичного потенціалу дисциплін блоку фахової підготовки як впливу, спрямованого на активацію мотиваційно-самоактуалізаційної складової професійної підготовки студента-філолога як майбутнього вчителя іноземної мови</li> <li>– усвідомлення студентом важливості формування й розвитку власної діяльнісної компетентності як основи формування професійної компетентності; визначення й інтенсифікація діяльнісного спрямування інноваційних освітніх технологій на основі врахування досвіду класичних діє-орієнтованих форм організації, методів, прийомів і засобів навчання та їхньої інтеграції з інтерактивними методами навчання із</li> </ul> |

Продовж. табл. 2.1

| 1                       | 2   | 3  |
|-------------------------|---|--|
|                         |   | <p>застосуванням сучасних ІТ-технологій</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– активація дидактичних механізмів цілеспрямованого системно-константного формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей як субкомпетентностей у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови на основі створення відповідного дидактико-методичного забезпечення</li> <li>– розроблення діагностувального інструментарію для визначення рівня вияву професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови</li> </ul> <p><i>3) часткові субумови (елементи умов) у межах кожної із супідрядних умов</i></p> |
| М. Малоіван [161]       | індивідуалізація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей                | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <p><i>провідна:</i> – активація в навчальному процесі сучасного арсеналу інформаційних технологій</p> <p><i>супідрядні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розроблення індивідуальних освітніх маршрутів на основі застосування сучасних інформаційних технологій</li> <li>– забезпечення варіативності завданьсамостійної навчальної діяльності та активацію у студента на цій основі рефлексійних механізмів</li> <li>– асинхронізація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій</li> </ul>                              |
| Т. Василюк [48, с. 8–9] | соціальна компетентність студентів педагогічних університетів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін | <p><b>дидактичні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– моніторинг рівня сформованості парціальних компетентностей нижчого ієрархічного порядку (когнітивної, інтерактивної, операційної, імплементаційної, рефлексивної), які у своїй сукупності визначають соціальну компетентність студентів</li> </ul>  |

Продовж. табл. 2.1

| 1                            | 2   | 3  |
|------------------------------|---|--|
|                              |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– використання технологій активного та інтерактивного продуктивного навчання гуманітарних дисциплін на засадах компетентісно зорієнтованої освіти</li> <li>– цілеспрямоване створення комплікативних соціально значущих ситуацій як обов'язкової складової змісту навчання гуманітарних дисциплін на основі інтеграції набутих знань, умінь і навичок, що визначають рівень сформованості парціальних компетентностей соціальної компетентності суб'єктів навчального процесу</li> <li>– стимулювання рефлексійної діяльності студентів на кожному етапі формування парціальних компетентностей нижчого ієрархічного порядку, спрямованої на забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації</li> </ul> |
| М. Моцар<br>[168, с. 9]      | полікультурна компетентність майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання | <p><b>педагогічні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– проектування мовного парасередовища за допомогою інтерактивних технологій навчання</li> <li>– побудова процесу навчання іноземним мовам на основі діалогу культур і актуалізації суб'єктного досвіду майбутніх перекладачів</li> <li>– структурування навчального матеріалу на основі модульного підходу та комплексу «міжкультурних завдань»</li> <li>– ампліфікація змісту освіти майбутніх перекладачів наскрізними курсами по формуванню полікультурної компетентності та її компонентів</li> </ul>  |
| Г. Дегтярьова<br>[74, с. 31] | ІК-компетентність вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти                     | <p><b>організаційно-педагогічні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– науково-обґрунтована організація процесу формування й розвитку ІК-компетентності вчителя в системі післядипломної освіти</li> <li>– організація спільної діяльності слухачів шляхом встановлення партнерства в навчанні</li> </ul>   |



Продовж. табл. 2.1

| 1                     | 2  | 3   |
|-----------------------|--|---|
|                       |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– актуалізація суб’єктної позиції вчителя під час роботи з інформацією</li> <li>– стимулювання мотивації тих, хто навчається, щодо отримання особистісно значущого освітнього продукту та неперервного розвитку власної ІК-компетентності</li> <li>– активне залучення вчителя до освітньої та самоосвітньої діяльності</li> <li>– спеціальна організація інформаційного освітнього професійно значущого середовища</li> <li>– урахування професійного рівня та індивідуальних потреб кожного слухача</li> <li>– забезпечення в процесі навчання зворотного зв’язку</li> <li>– здійснення моніторингу розвитку ІК-компетентності вчителя та складання індивідуальних освітніх маршрутів педагогів щодо опановування нових можливостей ІКТ</li> </ul> |
| А. Певсе [197, с. 12] | інформаційна культура майбутніх філологів у процесі професійної підготовки | <p><b>організаційно-педагогічні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивація здобувачів освіти до вдосконалення володіння різними видами роботи з інформацією, застосування засобів ІКТ у практичній діяльності</li> <li>– систематичне використання засобів інформаційних технологій з метою розвитку пізнавальної активності</li> <li>– психолого-педагогічний, методичний, дидактичний супровід формування інформаційної культури майбутніх філологів із застосуванням засобів інформаційних технологій</li> <li>– цілеспрямоване формування інформаційної культури в процесі вивчення спецкурсу «Інформаційні технології у філологічній освіті» на базі електронного навчально-методичного комплексу; самоконтроль і</li> </ul>                                    |

Продовж. табл. 2.1

| 1                         | 2  | 3  |
|---------------------------|--|--|
| О. Дуплійчук [82]         | готовність майбутніх учителів-філологів до застосування проєктно-комунікативних технологій | <p>рефлексія результатів власної освітньої діяльності</p> <p><b>педагогічні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– реалізація міжпредметних зв'язків у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя через актуалізацію навчальних предметів філологічного змісту з урахуванням загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів</li> <li>– розробка технологічного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вигляді ПКТ соціокультурного і міжкультурного змісту, спрямованих на формування особистості вчителя мовника як предметника, дослідника та культуромовної особистості</li> <li>– здійснення інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької підготовки майбутнього вчителя-філолога через включення ПКТ в педагогічний процес</li> </ul> |
| К. Павелків [196, с. 102] | рефлексивна культура майбутніх учителів-філологів  | <p><b>педагогічні умови:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– побудова професійно-педагогічної підготовки студентів як процесу поетапного формування рефлексивної культури, що забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності</li> <li>– запровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів, студентів у навчальних групах</li> <li>– використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у</li> </ul>   |

Продовж. табл. 2.1

| 1                           | 2   | 3   |
|-----------------------------|---|---|
| А. Киналь<br>[107, с. 9–10] | інформаційна<br>компетентність майбутніх<br>учителів філологічних<br>спеціальностей | рефлексійну діяльність<br><i>педагогічні умови:</i><br>– підвищення мотивації формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей шляхом застосування методу рефлексивного контрасту<br>– застосування практико-зорієнтованого підходу до навчання задля забезпечення єдності теоретичних знань і практичних умінь<br>– використання технології інтегрованого навчання шляхом впровадження методики CLIL<br>– активізація самостійної роботи студентів шляхом залучення їх до участі у міжнародних онлайн-проектах |

О. Осова надає власне визначення процесу навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей, а саме: «... цілісний, динамічний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямований на формування готовності студентів до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності, що інтегрує навчальну, мовну та інноваційну компетентності» [191, с. 13]. О. Осова вважає, що наступні педагогічні умови є ефективними у формуванні готовності студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності, а саме: умотивованість студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності, організація професійно-спрямованої взаємодії суб'єктів навчання та створення відповідного навчально-методичного супроводу [191, с. 20–21]. Учена пояснює, що створення в освітньому процесі закладу вищої освіти першої педагогічної умови забезпечує формування в студентів філологічних спеціальностей ціннісного ставлення до здійснення професійно-філологічної діяльності, сприяє стимулюванню їхнього пізнавального інтересу й пізнавальної активності. Друга педагогічна умова – організація професійно-спрямованої взаємодії суб'єктів навчання – передбачає створення такого середовища, яке є сприятливим не лише для особистого й професійного розвитку студентів, а й для реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов. Створення третьої педагогічної умови спрямоване на розроблення й упровадження навчально-методичного забезпечення, яке включає навчальні програми, підручники, посібники, матеріали для самостійної роботи студентів філологічних спеціальностей, а також навчально-методичних комплексів дисциплін [191]. Ми погоджуємося з поглядом ученої щодо необхідності запровадження електронних підручників, посібників, словників в освітній процес, оскільки вони забезпечують подання інформації в різних форматах, виконання навчальних завдань в інтерактивному режимі, вивчення іноземних мов на засадах реалізації принципу комплексного підходу.

О. Герасимова переконливо доводить, що результативність процесу формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету може бути забезпечена створенням в освітньому процесі комплексу організаційно-дидактичних умов [63; 64]. Під організаційно-дидактичними умовами дослідниця розуміє вимоги, які висуваються до професійної підготовки здобувачів освіти. Учена додає, що позитивний результат формувальних дій можна досягти лише шляхом дотримання визначених вимог. О. Герасимова умовно поділяє виявлені нею організаційно-дидактичні умови на дві групи, зокрема, загальні й часткові. Загальну групу організаційно-дидактичних умов складають наступні субумови: (1) системність, поступовість і неперервність процесу формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету; (2) оптимальне використання організаційних та організаційно-методичних резервів закладу вищої освіти; (3) розроблення технологічних механізмів формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету. До групи часткових організаційно-дидактичних умов дослідниця відносить (1) активізацію знаннєво-рефлексивного потенціалу певних навчальних дисциплін; (2) орієнтацію майбутніх студентів на постійний розвиток рефлексивних умінь у процесі навчання; (3) усебічний максимально індивідуалізований дидактичний супровід процесу формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету [63].

С. Остапенко слушно зазначає, що визначення дидактичних умов формування такого соціально-педагогічного феномена, як «соціальна компетентність студентів філологічних спеціальностей» в умовах закладу вищої освіти потребує врахування, по-перше, його сутності і структури; по-друге, загальнодидактичної специфіки організації самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів філологічних спеціальностей; по-третє, закономірностей фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Більш того, дослідниця акцентує увагу на тому, що саме фахова підготовка студентів філологічних спеціальностей вирізняється багатофункційним та інтегральним характером [195]. До сукупності дидактичних умов, котрі, на її думку, ефективно впливають на формування зазначеного соціально-педагогічного

феномена авторка відносить дидактичну контамінацію та інтенсифікацію самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей; комплементарність форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів; інформативну насиченість самостійної навчальної діяльності, а також активацію попередньо набутого досвіду соціально компетентної поведінки в процесі самостійної навчальної діяльності [195, с. 164]. Дидактична контамінація, котра розглядається як «... поєднання двох або більше форм самостійної навчальної діяльності, утворення й застосування нового різновиду самостійної роботи внаслідок вкраплення або комбінування різних прийомів» [195, с. 165], включає поєднання репродуктивних і творчих видів навчальної (освітньої) діяльності, планових і випереджувальних завдань, запровадження бінарних консультацій тощо. Дидактична інтенсифікація сприяє ефективному формуванню компонентів соціальної компетентності шляхом використання оптимального добору різних видів самостійної діяльності студентів. Створення другої умови – комплементарність форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів – забезпечується шляхом застосування таких навчальних (освітніх) ситуацій, які студенти філологічних спеціальностей мають розв'язувати самостійно. На слушну думку С. Остапенко, інформативна насиченість є так званим наслідком суцільної інформатизації всіх сфер життєдіяльності сучасного українського суспільства, а підґрунтям інформативної насиченості самостійної навчальної діяльності є поєднання традиційних форм організації, технологій і методів навчання із інноваційними, зокрема, організація самостійної навчальної діяльності шляхом застосування інформаційно-комунікаційних і мережевих технологій, кейс-методів, а також тьюторських методів. Четверта дидактична умова – активація попередньо набутого досвіду соціально компетентної поведінки в процесі самостійної навчальної діяльності – передбачає організацію самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів філологічних спеціальностей на основі наявних у них знань, умінь і навичок ефективного спілкування і взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

У дослідженні М. Шмир знаходимо визначення поняття «організаційно-дидактичні умови» [271]. Учена зазначає, що організаційно-дидактичні умови є «... різновидом дидактичних умов, де визначально-функційним є забезпечення організаційної складової, ураховуючи специфіку досліджуваного дидактичного феномена, котрий визначається ключовим концептом «реалізація діяльнісного підходу»» [271, с. 165]. А під організаційно-дидактичними умовами М. Шмир розглядає «... таксономію ієрархізованих умов, котрі створюються циклічно-рівнево від найбільш загальної, яку трактуємо як парадигмально-системотвірну організаційно-дидактичну умову реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, і яка є вислідом створення комплексу організаційно-дидактичних субумов, конкретизованих у нескінченному розмаїтті часткових умов» [271, с. 164].

Звернемось до наукової позиції дослідниці О. Квітки [104]. У своїй дисертаційній праці вчена також визначає організаційно-дидактичні умови, створення яких, на її думку, забезпечує ефективне формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Під організаційно-дидактичними умовами формування досліджуваного нею дидактичного феномена О. Квітка пропонує розглядати планування організації освітнього середовища закладу вищої освіти шляхом оптимального добору дидактичних ресурсів задля реалізації в ньому розробленої авторської моделі [104].

С. Толочко визначає чотири педагогічні умови, створення яких у системі післядипломної освіти сприяє формуванню цифрової компетентності педагогів [245]. Першою педагогічною умовою, на думку С. Толочко, є цифровізація освіти і наявність нормативно-правових документів. Другою обов'язковою педагогічною умовою є готовність системи післядипломної освіти забезпечити формування цифрової компетентності педагогів. Мета третьої педагогічної умови полягає в розвитку ІТ-інфраструктури закладів освіти, що виявляється в їх підключенні до швидкісного Інтернету, забезпечення закладів освіти програмним забезпеченням, створення інформаційно-освітніх середовищ

тощо. Четверта педагогічна умова передбачає формування в педагогів мотивації до постійного професійного розвитку.

Дослідниця М. Моцар вважає, що у формуванні полікультурної компетентності майбутніх перекладачів реалізація педагогічних умов передбачає дотримання певних принципів навчання, зокрема, «... науковості, систематичності й послідовності, доступності, свідомості й активності, наочності, фахової спрямованості навчання, індивідуалізації, демократизації, міжпредметності» [168, с. 9].

Г. Захарова, яка досліджує проблему формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів, стверджує, що застосування інформаційних технологій кардинальним чином змінюють сутність освітнього процесу в закладах вищої освіти. Ученою визначено сукупність дидактичних умов, створення яких, ефективно впливає на оптимізацію освітньої діяльності студентів. Такими дидактичними умовами є «... забезпечення мотиваційно-стимулювальної основи використання інформаційних технологій у самостійно-пізнавальній діяльності студентів; системно-константна інтеграція навчальних дисциплін на базисній основі; оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності через використання комп'ютерних навчальних, навчально-ігрових, навчально-тренувальних систем, програмних засобів пізнавального характеру, універсально-інструментальних комп'ютерних засобів, можливостей віртуального представництва ВНЗ; запровадження новітніх різновидів контролю з використання комп'ютерних тестових платформ: Logit, G-speak тощо; оптимізація функціональності інформаційних технологій у розвитку корекційно-моніторингових навичок студентів» [93, с. 10].

Актуальною для нашого дослідження є наукова позиція А. Киналь до визначення сукупності педагогічних умов формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей [107]. Виявлені й обґрунтовані вченою педагогічні умови стали основою розроблення авторської моделі. Необхідність створення першої педагогічної умови – підвищення мотивації формування інформаційної компетентності майбутніх учителів



філологічних спеціальностей реалізовувалася методом рефлексивного контрасту – А. Киналь пояснює тим, що цей метод забезпечує самостійне бачення майбутніми вчителями філологічних спеціальностей рівня сформованості в них інформаційної компетентності, її можливих контрастних варіантів, а саме: максимально позитивних, максимально негативних, виділення особливостей цих варіантів [107, с. 9]. Реалізація в освітньому процесі другої педагогічної умови – застосування практико-зорієнтованого підходу до навчання – надає змогу моделювати предметний зміст фахової діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей і трансформувати їхню освітню діяльність у професійну діяльність, яка максимально наближена до реальної. Побудова освітнього процесу на основі практико-зорієнтованого підходу до навчання сприяє набуттю здобувачами вищої освіти професійно-зорієнтованого досвіду, формуванню й розвитку в них практичних умінь і навичок роботи з ІКТ, інформаційними джерелами тощо. А. Киналь зазначає, що створення в освітньому процесі третьої педагогічної умови – використання технології інтегрованого навчання шляхом впровадження методики CLIL – сприяє формуванню в майбутніх учителів філологічних спеціальностей цілісної картини використання інформаційно-комунікаційних технологій, електронних і цифрових засобів навчання в їхній майбутній професійній діяльності. Четверта педагогічна умова, яка спрямована на активізацію самостійної роботи майбутніх учителів філологічних спеціальностей шляхом залучення їх до участі в міжнародних онлайн-проектах, стає основою для їхньої подальшої самоосвітньої діяльності в напрямі формування інформаційної компетентності.

Отже, теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури уможливив визначення сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на гіпотетичному рівні, яка включає провідну й супідрядні дидактичні умови (рис. 2.1). Провідна дидактична умова передбачає *створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації*

провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів.

Серед супідрядних дидактичних умов виокремлюємо:

(1) активація ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей майбутніх філологів;

(2) інформаційна детермінація змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей;

(3) забезпечення рефлексії здатності і готовності використання константно оновлюваних ІКТ у професійно-філологічній діяльності (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Унаочнене зображення сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

Джерело: авторське дослідження

Провідна дидактична умова передбачає *створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів*. Основу визначення зазначеної дидактичної умови складають погляди щодо розуміння сутності таких понять, як «освітнє середовище» [90], «інформаційно-навчальне середовище» [135], «інформаційно-гуманітарне середовище» [104], «ІТ-методичне середовище професійної підготовки майбутніх філологів» [10; 20; 21], «середовище веб-орієнтованих систем навчання» [108], «цифрове освітнє середовище закладу освіти» та «інформаційно-освітнє середовище закладу освіти» [306], «цифрове середовище» [47].

Так, під освітнім середовищем закладу вищої освіти Е. Заредінова розглядає системне, інтегроване, багатоаспектне, структуроване утворення, яке складається з наступних компонентів, а саме:

- стратегічного,
- соціокультурного,
- особистісного,
- ціннісно-сміслового,
- суб'єктно-діяльнісного,
- комунікативного,
- технологічного [90].

О. Малихін трактує інформаційно-навчальне середовище як сукупність умов, створення яких у закладі вищої освіти уможливило ефективну освітню діяльність суб'єктів навчання [135].

Н. Арістова розглядає ІТ-методичне середовище професійної підготовки майбутніх філологів як певну систему, котра забезпечує всіх учасників освітнього процесу в змістовому, технологічному, методичному й мотиваційному аспектах [10; 20; 21]. Зважаючи на те, що основу ІТ-методичного середовища професійної підготовки майбутніх філологів складають інформаційна, технічна й навчально-методична підсистеми, його створення сприяє більш ефективній

суб'єкт-суб'єктній взаємодії всіх учасників освітнього процесу; уможливорює вибір індивідуальної траєкторії особистісного й професійного розвитку студентів-філологів; надає викладачам змогу застосовувати інноваційні види освітньої діяльності; позитивно впливає на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій, розвивального типу мислення, мотивації досягнення успіху, а також на формування інформаційної культури та рефлексійних умінь студентів філологічних спеціальностей [21, с. 302].

О. Кишинська та Х. Серєда зазначають, що задля покращення якості подання навчального (освітнього) матеріалу й оцінювання знань у процесі професійної підготовки майбутні вчителі філологічних спеціальностей мають оволодіти навичками викладання навчальних предметів у середовищі веб-орієнтованих систем навчання [108]. Веб-орієнтовані системи навчання, на їхню думку, вирізняються функційністю, надійністю, стабільністю, наявністю засобів розроблення контенту, системою перевірки знань, зручністю використання тощо [108, с. 158–159].

Необхідність створення інформаційно-гуманітарного середовища О. Квітка обґрунтовує тим, що воно сприяє формуванню інформаційної культури студентів гуманітарних спеціальностей як невіддільної складової їхньої загальної культури [104]. Учена пропонує розглядати інформаційно-гуманітарне середовище «... з одного боку, як відкриту систему, функціонування якої в освітньому процесі університету передбачає забезпечення студентів гуманітарних спеціальностей широким спектром інформації про культурні події, які відбуваються в країні та світі, навчальним і методичним матеріалом, спрямованим на озброєння їх необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями, формування їхніх особистісних і професійно важливих якостей, підвищення рівня загальної культури й культури поведінки, а з іншого боку, як засіб константного оновлення змісту їхньої загальнокультурної підготовки шляхом застосування відкритих освітніх електронних ресурсів» [104, с. 132].

У проєкті «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» (2019 р.) знаходимо визначення таких понять, як «цифрове освітнє середовище

закладу освіти» та «інформаційно-освітнє середовище закладу освіти» [306]. Розробники проєкту розглядають цифрове освітнє середовище закладу освіти як «педагогічну підсистему підтримки та здійснення освітньої діяльності у закладі освіти, яка базується на основі сучасних педагогічних та цифрових технологій, що інтегрують відповідні цифрові освітні сервіси та призначені для адаптації сучасного освітнього процесу до умов цифрового суспільства» [306, с. 52]. У свою чергу, інформаційно-освітнє середовище закладу є «цілеспрямовано побудованою інноваційною педагогічною системою в освітній діяльності закладу освіти, створену на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, методів й інтеграції комп'ютерно орієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням, призначену для адаптації сучасного навчально-виховного процесу до умов інформаційного суспільства» [306, с. 47].

У науковій праці «Цифрові технології у підготовці майбутніх педагогів: сучасні виклики дистанційної освіти» [47] знаходимо наступне потрактування поняття «цифрове середовище», а саме: «контекст або «місце», де створено умови для користування технологіями і цифровими пристроями, які часто передаються через Інтернет та через інші цифрові засоби, наприклад, через мобільну телефонну мережу [47, с. 71].

Отже, на наш погляд, мета створення психолого-дидактичного ІТ-середовища закладу вищої освіти згідно провідної умови полягає в цілеспрямованому забезпеченні професійно-фахової спрямованості змісту підготовки студентів філологічних спеціальностей. Створене психолого-дидактичне ІТ-середовище передбачає інтеграцію традиційних й інтерактивних форм організації і методів навчання, застосування яких в освітньому процесі забезпечує формування й розвиток у студентів філологічних спеціальностей професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок, мотивує їх досягати успіху в подальшій професійній діяльності, надає їм змогу свідомо оцінювати й коригувати власну навчальну (освітню) діяльність. Більш того, наявне психолого-дидактичне ІТ-середовище сприяє залученню студентів філологічних спеціальностей до інноваційних видів освітньої діяльності, оволодінню ними інформаційною

культурою, етикою і гігієною, формуванню професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей загалом і цифрової компетентності зокрема, розкриття їхнього творчого потенціалу.

Основу першої супідрядної дидактичної умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей – *активація ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей майбутніх філологів* – складає мотивація досягнення успіху, цінності й ціннісні орієнтації. Результати аналізу наукових праць українських і зарубіжних дослідників (Н. Арістова [17–21], І. Гриценко [152], О. Дуплійчук [82], А. Киналь [107], О. Малихін [152], М. Малоїван [161], М. Моцар [168], О. Осова [191], Т. Опалюк [186], Р. Попов [208], М. Шмир [270; 271; 273]), а також власних спостережень за освітньою діяльністю студентів філологічних спеціальностей і педагогічною діяльністю викладачів закладів вищої освіти, які безпосередньо пов'язані з професійною підготовкою цих студентів, надають нам змогу дійти висновку про те, що наявність мотивації досягнення успіху є однією з важливих складових успішної професійної діяльності фахівців-філологів.

Аналіз нормативно-правових документів «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [217], «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» [231], «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» [232]) та наукових праць українських учених (Н. Арістова [20; 21], О. Герасимова [63; 64], І. Гриценко [151], О. Дуплійчук [82; 83], А. Киналь [107], О. Малихін [152], М. Малоїван [161–162], Л. Морська [167], М. Моцар [168], Г. Навольська [170], О. Осова [191], З. Підручна [202], А. Певсе [197], В. Пліс [203], Р. Попов [208], Т. Собченко [226–229], Д. Трубачова [254], Г. Удовіченко [258], М. Шмир [269; 270; 271]) надають нам змогу стверджувати, що комплекс професійних завдань, які фахівці-філологи мають розв'язувати під час здійснення професійної діяльності включає: (1)

наукові дослідження з вивчення зв'язків між давніми та сучасними групами мов, походження та еволюція слів, граматичних та мовних форм; (2) консультування з питань мовознавства; (3) розроблення, рецензування та підготовка до видання наукових праць, підручників, навчальних, методичних і навчально-методичних посібників з вивчення мов, словників, граматики, систем мовних класифікацій; (4) письмові переклади художньої, наукової, технічної та різної спеціальної літератури; (5) робота з уніфікації термінів, удосконалення понять і визначень у різних галузях науки та техніки; (6) розроблення методик, методів і прийомів щодо використання обчислювальної та іншої техніки для підвищення продуктивності та якості перекладів; (7) участь у розробленні машинних мов; (8) підготовка наукової документації та звітів; (9) організація освітнього процесу в закладах освіти різного рівня; (10) формування в суб'єктів навчання ключових компетентностей, наскрізних навичок і філологічного світогляду на основі загальнолюдських, загальноєвропейських і національних цінностей; (11) моделювання змісту освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання; (12) використання цифрових технологій в освітньому процесі тощо. Зважаючи на це, другою супідрядною дидактичною умовою визначено *інформаційну детермінацію змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей*. Через непередбачувані глобальні впливи (пандемія Covid-19) традиційна організація освітнього процесу в закладах вищої освіти в усьому світі була переформатована в дистанційний, віддалений та/або змішаний формати. Проведення лекцій, практичних і семінарських занять, консультацій шляхом застосування інноваційних онлайн сервісів відео-телефонного зв'язку та відеоконференцій (Zoom, CiscoWebex, Microsoft Teams, GoogleMeet тощо) прискорило формування та розвиток цифрової компетентності не лише студентів, а й викладачів.

Зважаючи на інформатизацію системи вищої освіти, усеосяжне проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери діяльності людини, зміст професійної підготовки студентів різних спеціальностей (у тому

числі й філологічних) має не просто постійно оновлюватися й удосконалюватися, а й має бути спрямованим на формування в них цифрової компетентності. У наукових працях багатьох дослідників, які вивчають питання, пов'язані з удосконаленням професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, зазначається, що стрімкий розвиток інформаційних технологій висуває нові вимоги до їхньої підготовки. Підготовка має бути спрямована на формування фахівців-філологів ХХІ століття, які вирізняються новими знаннями й навичками в сфері інформаційно-комунікаційних технологій, котрі здатні застосовувати різноманітні сервіси онлайн спілкування з усіма учасниками комунікаційного процесу, створювати необхідний для їхньої професійної діяльності контент у цифровому форматі та розв'язувати професійно-орієнтовані завдання в цифровому середовищі. Зазначимо, що здатність використовувати цифрові технології суттєво розширює можливості студентів філологічних спеціальностей у пошуку необхідної інформації, її обробленні й подальшому представленні. Задля створення візуального контенту (презентації, відеоматеріали, постери, підготовка візуальних матеріалів для практичних занять, семінарів, вебінарів тощо) студенти філологічних спеціальностей можуть використовувати такі цифрові інструменти, як Canva, GoogleForms, PowerPoint, Prezi, GoogleSlides тощо. Залучення студентів до створення презентацій за допомогою зазначених інструментів сприяє формуванню в них навичок пошуку необхідної інформації в цифровому форматі, її аналізу й узагальнення; інформаційної гігієни; інформаційної культури й етики тощо.

Л. Гаврілова, О. Ябурова та О. Ішутіна слушно вважають, що формуванню професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи сприяє застосування в освітньому процесі технології е-дистанційного навчання; інтернет-сервісу LearningApps для розроблення завдань з мультимедійним конструктом, програм для створення інтерактивних тестових завдань HotPotatoes, Test X, Kahoot; програм інфографіки Cadoo, Piktochart, StatPlanet, easel.ly для створення інтелектуальних мап та інтерактивних плакатів, а також програми Prezi для розроблення презентацій [59, с. 306–307]. Учені



пояснюють, що використання в освітньому процесі зазначених інформаційно-комунікаційних технологій ефективно впливає на підвищення мотивації майбутніх учителів англійської мови початкової школи, формування й розвиток в них інформаційної грамотності в галузі лінгводидактики, технологічних навичок, а також креативності до розроблення й користування електронними навчальними засобами [59, с. 307].

Услід за Л. Діхнич вважаємо, що серед цифрових інструментів та сервісів, застосування яких в освітньому процесі закладу вищої освіти сприяє формуванню цифрової грамотності суб'єктів навчання, слід виокремити онлайн-дошку Padlet, сервіс MindMeister, сервіс GoogleClassroom, цифровий інструмент H5P, сервіс для створення інтерактивних вправ і навчальних (освітніх) матеріалів Worldwall, програмне забезпечення для адміністрування опитувань, тестів, GoogleForms, сервіс для графічного дизайну й розроблення презентацій Canva, хмарний інструмент для створення й поширення навчального (освітнього) контенту Wixie [76]. Зазначені цифрові інструменти й сервіси надають викладачам змогу застосовувати в освітній діяльності інноваційні інтерактивні форми організації, технології, методи і засоби навчання задля посилення інформаційної детермінації змісту професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Третя супідрядна дидактична умова – *забезпечення рефлексії здатності і готовності використання константно оновлюваних ІКТ у професійно-філологічній діяльності* – спрямована на формування в студентів філологічних спеціальностей усвідомленого ставлення до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-філологічній діяльності, практичних умінь і навичок здійснення рефлексії щодо оцінювання власного рівня вияву цифрової компетентності та шляхів удосконалення професійно-філологічної діяльності на основі використання цифрових освітніх сервісів і інструментів. За «Педагогічним словником», рефлексія – це «... роздуми, самоспостереження. ... це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні /пізнавальні/ уявлення» [198, с. 398]. Застосування

методів і прийомів рефлексії, спрямованих на самооцінювання рівня вияву цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей під час вивчення різних навчальних дисциплін, надають викладачу змогу розвивати в студентів навички аналізу й систематизації власного освітнього досвіду, керування інформацією в цифровому просторі, взаємодії з інформаційно-комунікаційними технологіями (у тому числі й цифровими). Саме завдяки таким методам і прийомам студенти філологічних спеціальностей вчаться критично оцінювати наявні в них знання й уміння використовувати цифрові інструменти та сервіси, виявляти прогалини в цих знаннях і вміннях задля їх подальшого розвитку й удосконалення. Серед таких методів учені виокремлюють метод «Мовне портфоліо», який надає студентам змогу оцінювати результати власної освітньої діяльності й набутий досвід у професійній підготовці, метод ведення навчальних щоденників, метод написання індивідуальних і групових есеїв [16; 125].

Н. Рожкова акцентує увагу на тому, що однією з невіддільних складових структури особистості майбутнього вчителя є його здатність до рефлексії, яка безпеосередньо пов'язана з критичним мисленням [221]. Ми погоджуємося з поглядом ученої і вважаємо, що саме критичне мислення надає фахівцям-філологам змогу критично аналізувати інформацію, оцінювати складність нестандартних ситуацій і знаходити оптимальні шляхи їх розв'язання під час здійснення професійно-філологічної діяльності. Більш того, фахівці-філологи, які вирізняються високим рівнем критичного мислення здатні надавати адекватну оцінку власним діям і діям інших учасників освітнього процесу.

Услід за О. Герасимовою, вважаємо, що задля формування здатності й готовності студентів до здійснення рефлексії освітньої діяльності загалом і до використання константно оновлюваних ІКТ у професійно-філологічній діяльності зокрема доцільно використовувати такий різновид спецсемінару як семінар-рефлексію [63; 64]. Його можна проводити до початку або в кінці вивчення певної теми під час вивчення всіх без винятку навчальних дисциплін. На початку вивчення навчального (освітнього) матеріалу студентам філологічних спеціальностей можна запропонувати оцінити наявні в них теоретичні знання й

практичні вміння та навички, а в кінці його вивчення студенти мають проаналізувати, які нові знання, уміння та навички вони здобули, наскільки ґрунтовно вони опанували теоретичний матеріал, виявити глибину прогалин у знаннях, уміннях і навичках, а також зрозуміти, що треба зробити задля їх усунення тощо.

К. Павелків слушно зазначає, що форма активного ставлення майбутнього вчителя-філолога до набуття власного суб'єктного досвіду виявляється через його здатність до здійснення рефлексійної діяльності [196]. Важливим компонентом професійно-філологічної діяльності майбутнього вчителя-філолога є його рефлексійна культура, під якою дослідниця розглядає як «інтегральне, динамічне, багаторівневе особистісне утворення» [196, с. 67]. Структура рефлексійної культури майбутнього вчителя-філолога включає особистісний, пізнавальний і діяльнісно-креативний компоненти. Формування й розвиток рефлексійної культури студентів філологічних спеціальностей, на думку дослідниці, є важливою складовою освітнього процесу й необхідною умовою їхнього становлення як висококомпетентних фахівців і творчої реалізації в подальшій професійній діяльності.

Отже, здатність і готовність студентів філологічних спеціальностей до рефлексії безпосередньо впливає не лише на ефективність використання константно оновлюваних ІКТ у професійно-філологічній діяльності, а й на їхній розвиток, саморозвиток і самовдосконалення.

Таким чином, можемо говорити про те, що створення сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей має на засадничих позиціях забезпечувати ефективність цього процесу. У нашому дослідженні під дидактичними умовами формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей розуміємо *інтеграцію традиційних та інноваційних дидактичних ресурсів на основі їх гармонійного поєднання, використання яких у підготовці студентів філологічних спеціальностей сприяє вдосконаленню освітнього процесу закладу вищої освіти відповідно до постійно змінюваних вимог до підготовки фахівців-філологів* 21

*століття й забезпечує формування в них знань, умінь і навичок вільного володіння широким спектром інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових), необхідних їм для успішного здійснення професійної діяльності в галузі філології. Сукупність визначених на гіпотетичному рівні дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включає провідну й супідрядні дидактичні умови, а саме: створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів (провідна дидактична умова); активація ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей майбутніх філологів; інформаційна детермінація змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; забезпечення рефлексії здатності і готовності використання константно оновлюваних ІКТ у професійно-філологічній діяльності (супідрядні дидактичні умови).*

## **2.2. Моделювання процесу формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей**

Визначені дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, уточнення сутності поняття «цифрова компетентність», авторський погляд на розуміння змісту поняття «цифрова компетентність студентів філологічних спеціальностей» та його структуру становлять підґрунтя для моделювання процесу формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей і розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Зазначимо, що дидактичне моделювання процесу формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей потребує визначення сутності понять «моделювання» та «модель». У «Педагогічному словнику» знаходимо наступне трактування сутності поняття «моделювання», а саме: «дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів» [198, с. 323].

Актуальним для нашого дослідження є також погляд М. Опачко щодо розуміння дидактичного моделювання як складової дидактичного менеджменту, котрий розглядається як система управління освітнім процесом [187]. Стосовно розуміння сутності поняття «модель» зазначимо, що в нашому дослідженні будемо дотримуватися визначення, яке було надано в «Енциклопедії освіти», зокрема «... уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [84, с. 516].

Отже, задля розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей пропонуємо проаналізувати раніше розроблені, обґрунтовані й експериментально перевірені моделі педагогічних та/або дидактичних систем, які були успішно імплементовані в підготовку студентів педагогічних, гуманітарних та власне філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти задля цілеспрямованого формування різних компетентностей.

О. Копусь визначає модель як систему, вивчення якої надає змогу, по-перше, отримати інформацію про результативність певної педагогічної системи, а по-друге, побачити її як єдність запропонованих складових у виокремлених аспектах: змістовому, структурному, функційному, інформаційному і прогностичному [116, с. 78]. Модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, розроблена вченою, включає мету, методологічну основу (загальнодидактичні, лінгводидактичні й методичні

принципи навчання та методологічні підходи), етапи, організацію освітньої діяльності, науково-методичну систему, змістове наповнення фахових дисциплін, інноваційні форми організації, технології, методи і засоби навчання тощо. Як зазначає в своєму дослідженні О. Копусь, досягнення мети передбачає виконання певних завдань [116]. Так, сутність першого завдання полягає в створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу майбутніх магістрів філології, підвищення їхнього інтелектуального та загальнокультурного рівня, формування системи професійно орієнтованих знань і вмінь. Друге завдання спрямовано на стимулювання майбутніх магістрів філології до наукового пошуку. Мета третього завдання полягає в цілеспрямованому формуванні в майбутніх магістрів філології потреби до професійного й особистісного розвитку й саморозвитку; а четвертого – у визначенні шляхів оптимізації освітнього процесу відповідно до напрацьованого теоретичного і практичного досвіду. На глибоке переконання дослідниці, формування зазначеного педагогічного феномена має відбуватися в п'ять взаємопов'язаних і взаємозалежних етапів. Такими етапами є мотиваційно-пізнавальний, діяльнісно-репродуктивний, оперативно-конструктивний, продуктивно-творчий та інтерпретаційний. До сукупності підходів, які складають методологічну основу вивчення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, віднесено компетентнісний, особистісно зорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, синергетичний, контекстний, проблемний і системний підходи. Добір інноваційних форм організації, технологій, методів і засобів навчання здійснювався за урахування структурних компонентів (субфахових компетентностей), які входять до складу фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, а саме: мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної і дослідницької компетентностей. У своїх висновках учена наголошує на тому, що впровадження в освітній процес закладу вищої освіти авторської моделі відкриває нові можливості для майбутніх магістрів філології, оскільки ефективно сприяє підвищенню рівня професійно важливих знань, умінь і навичок, а також надає їм змогу виявити творчий потенціал і

сформувати в них готовність до педагогічної діяльності в закладах загальної середньої та вищої освіти.

Неабиякий науковий інтерес для нашої дисертаційної праці становить дидактична система навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із використанням технологічних інновацій, яка була розроблена О. Осовою [191]. Під дидактичною системою навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із використанням технологічних інновацій учена розглядає «... специфічну систему управління навчанням, що забезпечує формування готовності студентів до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності» [191, с. 17]. Запропонована вченою дидактична система складається з п'яти компонентів, а саме: цільового, організаційно-мотиваційного, змістового, процесуального та результативно-оцінного [191, с. 19]. У цільовому компоненті, розробленої О. Осовою дидактичної системи, визначено мету дослідження; певну сукупність організаційно-педагогічних завдань; сформульовано навчальні (освітні) цілі; розроблено змістове наповнення етапів реалізації зазначеної дидактичної системи; дібрано комплекс навчальних (освітніх) завдань і ситуацій, а також контрольні-діагностичні методики для оцінювання рівня вияву сформованості готовності студентів до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності. На глибоке переконання дослідниці, організаційно-мотиваційний компонент авторської системи є домінуючим. Його головна мета полягає в стимулюванні сучасного студента до проектування власної індивідуальної траєкторії навчання.

М. Шмир, яка вивчає питання, пов'язані з удосконаленням підготовки студентів філологічних спеціальностей, розробила авторську функційно-структурну дидактичну систему реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови [270; 271]. Учена представляє розроблену нею дидактичну систему як єдність, яка складається з чотирьох компонентних конструктів, зокрема, концептуально-дидактичного, змістово-дієвого та функційно-дієвого. Підґрунтям цієї системи є провідні положення наступних

методологічних підходів, а саме: «... компетентнісного, комунікативного, системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного та особистісно зорієнтованого» [270, с. 4].

З огляду на предмет нашого наукового інтересу, у дослідженні також пропонуємо враховувати концептуальну модель розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, розроблену й теоретично обґрунтовану Г. Дегтярьовою [73; 74]. Учена зауважує на тому, що складність функціонування концептуальної моделі обумовлена запитами суспільства. Проте, створення й реалізація визначених нею організаційно-педагогічних умов уможливорює ефективну взаємодію всіх підсистем моделі [74, с. 31]. Концептуальна модель містить чотири взаємопов'язані підсистеми, зокрема, концептуальну, змістово-структурну, технологічну, моніторингу й оцінки показників рівня ІК-компетентності. Концептуальна підсистема концептуальної моделі ураховує мету, методологічні підходи й принципи навчання, а також чинники впливу. Основу концептуальної моделі становлять ідеї певної сукупності методологічних підходів, а саме: синергетичного, системного, андрагогічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, диференційованого, акмеологічного, соціокультурного й аксіологічного. Серед принципів навчання вчена виокремлює наступні: «професійної спрямованості; використання позитивного життєвого досвіду та коригування досвіду й особистісних установок; пріоритетності самостійного навчання; елективності навчання; комплексної інформатизації освітнього процесу; індивідуалізації та диференціації навчання; співпраці; актуалізації результатів навчання; суб'єкт-суб'єктних відношень; системності та послідовності навчання; неперервності» [74, с. 17]. Г. Дегтярьова наголошує на необхідності врахування суб'єктивних і об'єктивних чинників впливу на формування ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін. Суб'єктивними чинниками впливу, на її думку, є досвід педагогічної діяльності (стаж), фах, творча активність, доступ до мережі Інтернет, частота використання ІКТ, проходження курсів з ІКТ тощо; об'єктивними – наявність у вчителів певних мотивів, психологічної готовності, особистісних якостей [74, с. 17]. У змістово-структурній



підсистемі концептуальної моделі визначено й обґрунтовано основні форми організації і методи навчання, а також навчально-методичне забезпечення процесу формування зазначеного педагогічного феномена. До форм організації навчання дослідниця відносить курси підвищення кваліфікації, тематичні і фахові спецкурси, участь учителів в інтернет-спільнотах, різні форми мережевої взаємодії, ведення власних сайтів та/або блогів тощо; методів навчання – евристична бесіда, мозковий штурм, круглий стіл, дискусії, презентації, ділова гра, кейс-метод, проблемне навчання та метод проєктів. Навчально-методичне забезпечення включає спецкурси, посібники, методичні рекомендації, матеріали для самостійної роботи тощо. Технологічна підсистема концептуальної моделі передбачає застосування різних видів діяльності з формування й розвитку ІК-компетентності та засоби. Основними засобами визначено ІКТ, програмне забезпечення загального і спеціального призначення, сервіси, Інтернет. Підсистема моніторингу й оцінки показників рівня ІК-компетентності передбачає визначення показників, критеріїв і рівнів сформованості ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін і вияв ними ІКТ активності [74].

С. Толочко розробила структурно-логічну схему формування цифрової компетентності педагогів [245]. Серед основних методологічних підходів, основні положення яких є визначальними для її формування, учена виокремлює компетентнісний, діяльнісний, особисто-орієнтований та проблемний. Основними принципами формування цифрової компетентності педагогів, на думку вченої, є принцип систематичності, принцип діяльності, принцип саморозвитку, принцип доцільності, принцип підпорядкованості меті та змісту освітнього процесу, а також принцип креативності.

Цікавою для нашого дослідження є модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки, яку розробила А. Киналь [107]. Авторська модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків, зокрема, цільового, теоретичного, операційно-діяльнісного і результативного [107, с. 11], кожен з яких виконує певну функцію. Цільовий блок, пов'язаний із формулюванням мети, яка

інтерпретується як формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. Теоретичний блок забезпечує організацію освітнього процесу на основі врахування основних положень визначеної сукупності методологічних підходів, принципів навчання, педагогічних умов. До основних методологічних підходів, реалізація яких в освітньому процесі сприяє формуванню досліджуваного нею педагогічного феномена, учена відносить систематичний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний та інтегративний. Побудова освітнього процесу має ґрунтуватися на сукупності наступних принципів, а саме: науковості і доступності навчання, зв'язку теорії з практикою, орієнтованості на розвиток особистості майбутнього фахівця, відповідності вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки, оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу в закладі вищої освіти [107, с. 11]. Імплементация операційно-діяльнісного блоку відбувається в три послідовних етапи, зокрема, підготовчого, основного і контрольнорегульовального. Формуванню ІК у майбутніх учителів філологічних спеціальностей сприяє застосування розмаїття методів навчання і засобів навчання. Так, серед ефективних методів навчання учена виокремлює метод проблемного викладу навчального (освітнього) матеріалу, проблемно-пошуковий метод, метод дискусії, ігрові методи, метод демонстрації тощо. До ефективних засобів навчання дослідниця відносить мультимедійні презентації, онлайн-бази даних, онлайн-бібліотеки, віртуальні дошки, сервіси Google тощо. Результативний блок передбачає досягнення очікуваного результату, який виявляється в позитивній динаміці сформованості ІК у майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Нам імponує наукова позиція щодо розроблення структурно-функціональної моделі формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей, котра була запропонована О. Малихіним та І. Гриценко [152]. Підґрунтям зазначеної моделі є наступні дидактичні принципи, а саме: відповідності змісту освітнього матеріалу пізнавальним можливостям суб'єктів

навчання; міцності засвоєння гуманітарних знань; послідовності, системності та систематичності подання навчального (освітнього) матеріалу; індивідуалізації й диференціації освітнього процесу в закладі вищої освіти; а також виховного навчання [152, с. 66]. Як зазначають науковці, імплементація розробленої й обґрунтованої авторської моделі в освітній процес закладу вищої освіти, по-перше, забезпечує ефективне формування загальнокультурної компетентності як передумови реалізації творчого потенціалу студентів філологічних спеціальностей; по-друге, сприяє актуалізації в студентів філологічних спеціальностей потреби до формування загальнокультурної компетентності; а по-третє обумовлює створення психологічного, педагогічного й дидактичного забезпечення процесу формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей [152, с. 68].

Проблему формування загальнокультурної компетентності здобувачів освіти розглядає й О. Квітка [104]. Ученою розроблено й теоретично обґрунтовано структурно-функційну дидактичну модель формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому середовищі університету. У своєму дослідженні О. Квітка пропонує розглядати дидактичну модель в якості системи, котра містить чотири взаємопов'язаних блоки, зокрема, пропедевтично-актуалізаційний, організаційно-інформаційний, діяльнісно-креативний та результативно-компетентнісний [104, с. 162]. Авторка зазначає, що складниками пропедевтично-актуалізаційного блоку є мета, завдання, методологічні підходи та принципи, а також визначені нею на гіпотетичному рівні організаційно-дидактичні умови. В основу розроблення дидактичної моделі покладено провідні ідеї компетентнісного, суб'єктного, культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, комунікативного, системного, синергетичного та особистісно зорієнтованого методологічних підходів. Ефективному формуванню загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей сприяють наступні принципи навчання, а саме: культуровідповідності, інтерактивної взаємодії всіх учасників освітнього середовища університету, навчання на основі проблемної ситуації, зв'язку навчання з життям, гуманістичної

спрямованості освітнього процесу. Аналізуючи науково-педагогічну літературу, учена приходить до висновку, що ефективне формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей може бути забезпечено шляхом гармонійного поєднання традиційних й інноваційних форм організації, технологій, методів і засобів навчання. О. Квітка наголошує на безперечній необхідності проведення традиційних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-презентацій, лекцій-прес-конференцій; організації позанавчальної діяльності (організація і проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, конкурсів); організації практичних і семінарських занять у вигляді дискусій, навчальних тренінгів, аналізу конкретних навчальних ситуацій, мозкового штурму, проектно-дослідної діяльності, із застосуванням елементів гейміфікації, технологій проблемного навчання, а також інформаційно-комунікаційних технологій [104].

С. Саяпіна та І. Дроздова вважають, що формування ІК-компетентності студентів гуманітарних спеціальностей має здійснюватися на основі певної сукупності дидактичних принципів навчання, зокрема, педагогічної доцільності, системності, наступності та гуманітаризації [223].

Теоретична модель педагогічної системи формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, розроблена Н. Арістовою, є екстравертним, гетеростатичним і динамічним конструктом, який складається з наступних компонентів, а саме: концептуально-пропедевтичного, змістово-процесуального, результативно-оцінного і верифікаційного [21]. У своєму дослідженні вчена розглядає теоретичну модель педагогічної системи як ефективний інструмент організації й удосконалення процесу професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей задля формування в них високого рівня професійної суб'єктності.

Актуальною для нашого дослідження є модель формування полікультурної компетентності майбутнього перекладача засобами дистанційного навчання, яка була розроблена й теоретично обґрунтована М. Моцар [168]. Зазначена модель є відображенням єдності мотиваційно-цільового, змістово-технологічного і

результативно-оцінного блоків, кожен з яких виконує різні функції в освітньому процесі закладу вищої освіти. Так, наприклад, функціями мотиваційно-цільового блоку запропонованої моделі є цілепокладальна, прогностична і мотивувальна. Змістово-технологічний блок виконує розвивальну, виховну, освітню й організаційну функції. Серед функцій результативно-оцінного блоку вчена виокремлює коригувальну, діагностувальну, рефлексійну та стимулювальну [168]. Варто зазначити, що задля формування полікультурної компетентності майбутнього перекладача ученою також була розроблена система занять на основі доступних засобів інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання. Розроблена система передбачала роботу студентів у мережі Інтернет; застосування програм автоматизованого машинного перекладу, комп'ютерних навчальних програм, а також програмного забезпечення. Задля підготовки тематичних рефератів студенти мали використовувати ресурси мережі Інтернет, онлайн-енциклопедії, довідники, словники; під час відпрацювання мовленнєвих умінь і навичок студенти мали можливість користуватися програмами-тренажерами, які вони знаходили в мережі Інтернет тощо.

Т. Василюк розглядає дидактичну модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти як цілісне утворення, яке складається з чотирьох блоків [48]. Такими блоками є мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, технологічний і результативно-рефлексійний. Мотиваційно-цільовий блок, на думку Т. Василюк, виконує діагностувальну і мотиваційну функції. Реалізація цього блоку передбачає здійснення комплексного моніторингу рівня сформованості субкомпетентностей, які покладено в основу соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти. Функціями організаційно-діялісного блоку визначено координаційну й інформаційно-роз'яснювальну. Організаційно-діялісний блок спрямований на формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти шляхом застосування інтегративних й інтерактивних форм організації, технологій і методів навчання. Технологічний блок забезпечує виконання формувальної і коригувальної функцій. Учена зазначає, що

методологічну основу запропонованої моделі складають провідні положення компетентнісного (у якості провідного), особистісно зорієнтованого, аксіологічного, акмеологічного і комплексного підходів.

Неабиякий інтерес для нашого дослідження становить модель реалізації сукупності дидактичних умов формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів, яку було розроблено Г. Захаровою [93]. Дослідниця пропонує розглядати модель як «дидактично-паспортизовану систему», котра реалізується в освітньому процесі закладу вищої освіти в трьох вимірах, зокрема, технічному, організаційному, конкретно-дидактичному і ціннісному. На глибоке переконання вченої, розроблена нею модель не вирізняється лінійним характером. Більш того, цій моделі притаманні рекурсивні властивості. Структурно модель складається з прогностично-цільового, конкретно-дидактичного і ціннісного блоків, кожен з яких виконує певну функцію.

Розглянемо також дискреційно-дидактичну технологію формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету, яка була запропонована О. Герасимовою [63; 64]. Під технологією вчена розуміє певний алгоритм дій, який має розгортатися в межах певних часових інтервалів. В основу розроблення дискреційно-дидактичної технології покладено наступні принципи, а саме: системності; рефлексивної суб'єктності; рефлексивно-діалогічної взаємодії; рефлексивного співбуття; рефлексивно-психологічної підтримки та визначення самоефективності індивідуально-рефлексивної діяльності. Реалізація дискреційно-дидактичної технології в освітньому процесі закладу вищої освіти відбувається в декілька фаз. Першою фазою є гармонізація індивідуальних прагнень та навчальної мотивації. О. Герасимова пояснює, що саме під час розгортання першої фази відбувається формування навчально-пізнавальних прагнень студентів і зміна мотивів їхньої освітньої діяльності, розпочинається професійна адаптація студентів педагогічного університету до майбутньої професійної діяльності й усвідомлення її значущості. Учена вважає, що мета другої фази полягає у виробленні індивідуальних стратегій формування рефлексивних умінь, серед яких учена виокремлює групи індивідуальних,

групових, колективних або контамінованих стратегій [63]. Акцентуючи увагу на тому, що сформувати рефлексивні уміння можна лише під час здійснення практичної діяльності, сутність третьої фази, на думку О. Герасимової, полягає в діяльнісно-практичному спрямуванні освітнього процесу. Реалізація третьої фази дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету – діяльнісно-практична – відбувається шляхом упровадження спеціально розроблених спецкурсів і факультативів у процес їхньої професійної підготовки. Під час цієї фази, на думку дослідниці, доречним видається застосування всього спектру сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, оскільки вони сприяють активації пізнавальної діяльності студентів педагогічних університетів, формуванню внутрішнього бажання до розвитку і самовдосконалення. У цьому контексті викладачі мають заохочувати студентів до використання мережі Інтернет, електронних ресурсних баз, словників і довідників в онлайн форматі, оскільки вони надають студентам змогу швидко знаходити необхідну додаткову інформацію задля створення презентацій або власного навчального контенту, а також ґрунтовно підготуватися до лекцій, семінарів, практичних занять, виконання тестових завдань. Четвертою фазою вчена визначає аналітико-коригувальну. О. Герасимова пояснює, що збагачення світогляду студентів і стимулювання їхнього пізнавального й інтелектуального розвитку, відбувається завдяки формуванню в них здатності аналізувати власну освітню діяльність, критично її оцінювати й знаходити ефективні шляхи її вдосконалення. Тобто, студенти мають навчитися самостійно аналізувати й коригувати власну пізнавальну діяльність задля усвідомлення власних ресурсів, розкриття творчого потенціалу й досягнення успіху. Під час реалізації аналітико-коригувальної фази дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету вчена пропонує застосовувати проблемно-рефлексійні ситуації, які надають змогу перетворити студентів на активних і свідомих учасників освітнього процесу, конструювати й коригувати власні знання, сприяють формуванню вмінь і навичок розв'язання конкретних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, спрямувати їхню самоосвітню

діяльність. Під час цієї фази викладачі допомагають студентам визначити напрями самоосвітньої діяльності, укласти перелік необхідних питань для опрацювання, список рекомендованої літератури, а також список освітніх сайтів для пошуку додаткової навчальної (освітньої) інформації. Сутність п'ятої фази дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету полягає в гармонізації індивідуальної метарефлексії та навчальних перспектив, що спонукає студентів до самопізнання, розуміння внутрішнього стану, усвідомлення власних прагнень і перспектив.

Динамічну модель формування інформаційної культури майбутніх філологів було спроектовано й обґрунтовано дослідницею А. Певсе за урахування основних положень інформаційного, культурологічного, комунікативного, системно-діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів [197]. У структурі спроектованої авторської моделі вчена виокремлює наступні блоки, а саме: цільовий; процесуально-змістовий та оцінювально-результативний. Так, цільовий блок визначає загальну мету і вимоги до організації формування інформаційної культури майбутніх філологів в освітньому процесі закладу вищої освіти. Основними складниками процесуально-змістового блоку є етапи формування досліджуваного феномена, методологічні підходи, принципи організації процесу формування інформаційної культури майбутніх філологів, організаційно-педагогічні умови, а також сукупність форм, методів і засобів поетапного формування інформаційної культури майбутніх філологів. Серед методологічних підходів, реалізація яких в освітньому процесі закладу вищої освіти ефективно впливає на формування інформаційної культури майбутніх філологів учена виокремлює інформаційний, комунікативний, системно-діяльнісний, синергетичний, культурологічний, а серед принципів – принцип особистісного цілепокладання, індивідуалізації у виборі освітньої траєкторії, співробітництва і взаємозв'язку, відкритості, неперервності, поліпредметного освітнього процесу, оптимальності й продуктивності, ситуативності та рефлексійності [197, с. 10]. Оцінювально-результативний блок авторської моделі передбачає контроль за



результатами навчання майбутніх філологів шляхом застосування спеціальних анкет, експрес-тестування, написання контрольних робіт тощо.

О. Дуплійчук розглядає модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога до застосування проєктно-комунікативних технологій як цілісну систему взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів, котрі в сукупності створюють усталену єдність [82]. Як зазначає вчена, у контексті формування готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування проєктно-комунікативних технологій особливого значення набуває наступна сукупність принципів навчання, зокрема, соціально орієнтованого змісту освітньої діяльності; міжмовної комунікації; «двоплановості»; креативності; культуровідповідності» [82]. О. Дуплійчук вважає, що реалізація зазначеної моделі має відбуватися шляхом проходження чотирьох послідовних етапів і тривати протягом всього курсу підготовки в закладах вищої освіти. До етапів реалізації моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологів учена відносить мотиваційно-ціннісний (охоплює II-IV семестри навчання), комунікативно-продуктивний (охоплює VI семестр), професійно-діяльнісний етап (охоплює VII семестр) й аналітико-коректувальний (охоплює VIII-X семестри).

Доцільність наведення в нашому дослідженні моделі формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, розробленої К. Павелків, обґрунтовуємо необхідністю цілісного сприйняття цифрової компетентності як дидактичного феномена, невіддільним компонентом якого є здатність до рефлексії професійно-філологічної діяльності [196]. Зазначена модель складається з чотирьох блоків. Перший блок – цільовий – передбачає формулювання мети. В основу другого блока покладено визначені дослідницею педагогічні умови. Сутність третього блоку – процесуального – полягає у виявленні й обґрунтуванні етапів та змістово-організаційних засад формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Четвертий блок забезпечує розроблення критеріїв оцінювання

сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів, а саме: особистісного, пізнавального й діяльнісно-креативного [196, с. 113].

Схематичне зображення основи розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей відображено на рисунку 2.2. Отже, задля розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у підрозділі 2.2 нами було здійснено теоретичний аналіз розроблених, обґрунтованих й експериментально перевірених моделей педагогічних і дидактичних систем, технологій та структурно-логічних схем, які були успішно імплементовані в підготовку студентів педагогічних, гуманітарних та філологічних спеціальностей задля цілеспрямованого формування різних компетентностей, а саме: (1) моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології (авторка: О. Копусь); (2) концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти (авторка: Г. Дегтярьова); (3) дидактичної системи навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із використанням технологічних інновацій (авторка: О. Осова); (4) функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови (авторка: М. Шмир); (5) моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки (авторка: А. Киналь); (6) структурно-функціональної моделі формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей (автори: О. Малихін та І. Гриценко); (7) структурно-функційної дидактичної моделі формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей (авторка: О. Квітка); (8) теоретичної моделі педагогічної системи формування професійної суб'єктності майбутніх філологів (авторка: Н. Арістова); (9) моделі формування полікультурної компетентності майбутнього перекладача засобами дистанційного навчання (авторка: М. Моцар); (10) дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої



Рис. 2.2. Основи розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

освіти (авторка: Т. Василюк); (11) моделі реалізації сукупності дидактичних умов формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів (авторка: Г. Захарова); (12) дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету (авторка: О. Герасимова); (13) динамічної моделі формування інформаційної культури майбутніх філологів (авторка: А. Певсе); (14) моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій (О. Дуплійчук); (15) моделі формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів (К. Павелків).

Результати теоретичного аналізу доробків українських учених (Н. Арістова [20; 21], Т. Василюк [48], О. Герасимова [63–64], І. Гриценко [152], Г. Дегтярьова [73–74], О. Дуплійчук [82], Г. Захарова [93], М. Шмир [271; 272; 276], О. Квітка [104], А. Киналь [107], О. Копусь [116], О. Малихін [152], М. Моцар [168], О. Осова [191], К. Павелків [196], А. Певсе [197]) надали нам змогу розробити авторську модель дидактичної функційно-структурної системи, імплементація якої в підготовку студентів філологічних спеціальностей забезпечить ефективне формування цифрової компетентності. Модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей буде детально описано в підрозділі 2.3 дисертаційної праці.

### **2.3. Функційно-структурні компоненти моделі**

Модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей розуміємо як *схематичне зображення розробленої дидактичної системи, яка містить функційно-структурні конструктивні блоки: організаційно-методологічний, мотиваційно-професійний, когнітивно-інструментальний та рефлексійно-діджитальний.*

Визначення й обґрунтування в ході дослідження сукупності дидактичних умов стало засадничею основою для її розроблення й теоретичного обґрунтування. Схематичне зображення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей представлено на рисунку 2.3.

Організаційно-методологічний конструктивний блок моделі дидактичної функційно-структурної системи передбачає визначення й обґрунтування мети, методологічної основи й сукупності дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей (рис. 2.4).

Так, мета полягає у формуванні цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей і передбачає розв'язання певних завдань, а саме:

(1) діагностування висхідних рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей;

(2) стимулювання (мотивування) студентів філологічних спеціальностей до здобуття ґрунтовної системи теоретичних знань, необхідної їм для подальшого вдосконалення здатності й готовності застосовувати константно оновлювані ІКТ (у тому числі й цифрові) в освітній і подальшій професійній діяльності;

(3) створення сприятливих умов для практичного оволодіння студентами філологічних спеціальностей навичками роботи в глобальному інформаційному просторі, ефективної взаємодії й віртуальної комунікації з іншими учасниками освітнього процесу в мережі Інтернет;

(4) формування в студентів філологічних спеціальностей здатності до рефлексії професійно-філологічної діяльності в контексті застосування широкого спектру ІКТ (у тому числі й цифрових).

Реалізація в процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей провідних положень наступної сукупності методологічних підходів, на наше глибоке переконання, сприяє ефективному формуванню в них високого рівня цифрової компетентності, а саме: компетентнісного (у якості провідного); особистісного й діяльнісного (у якості супідрядних). На думку багатьох

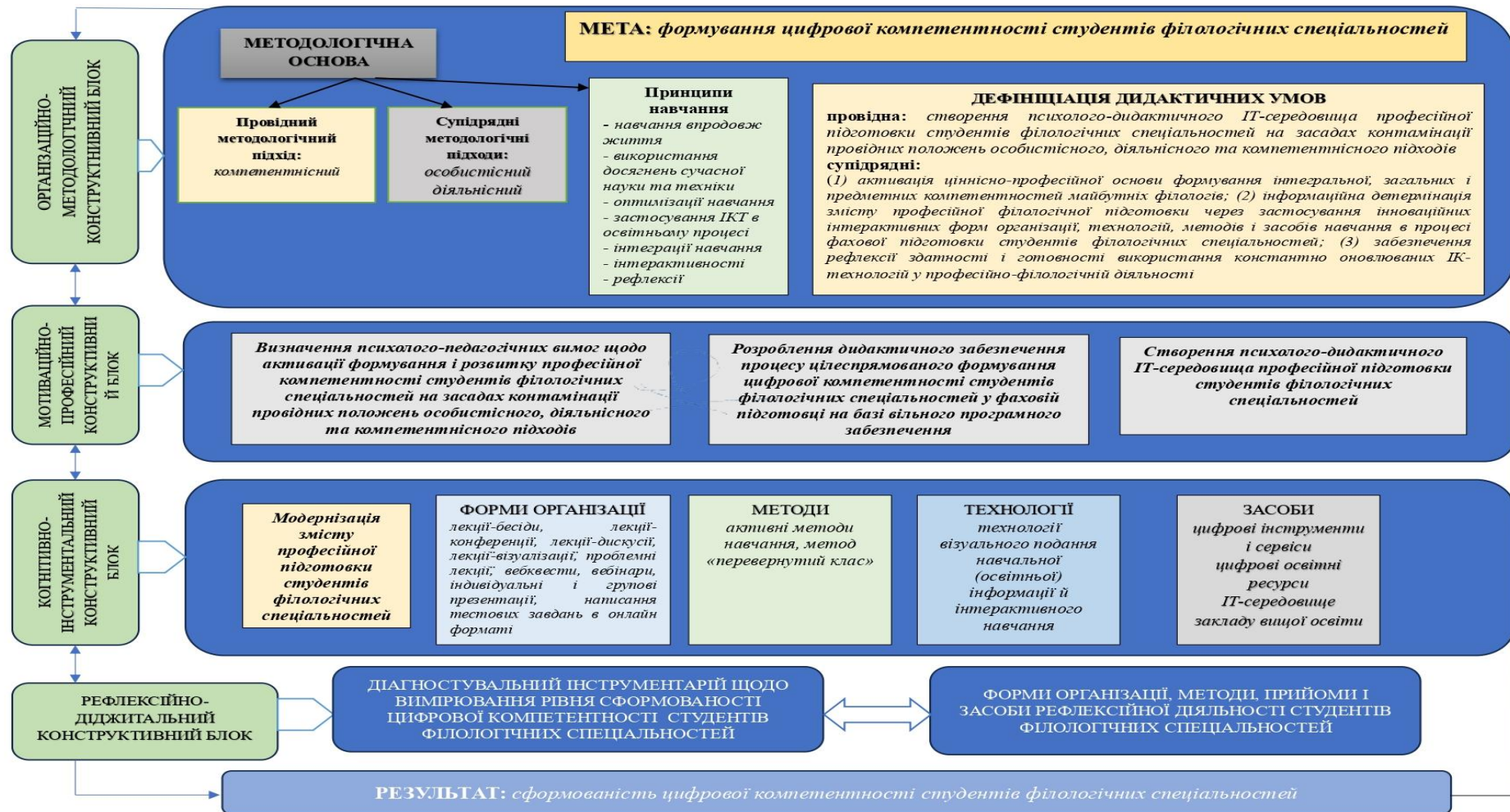


Рис. 2.3. Модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

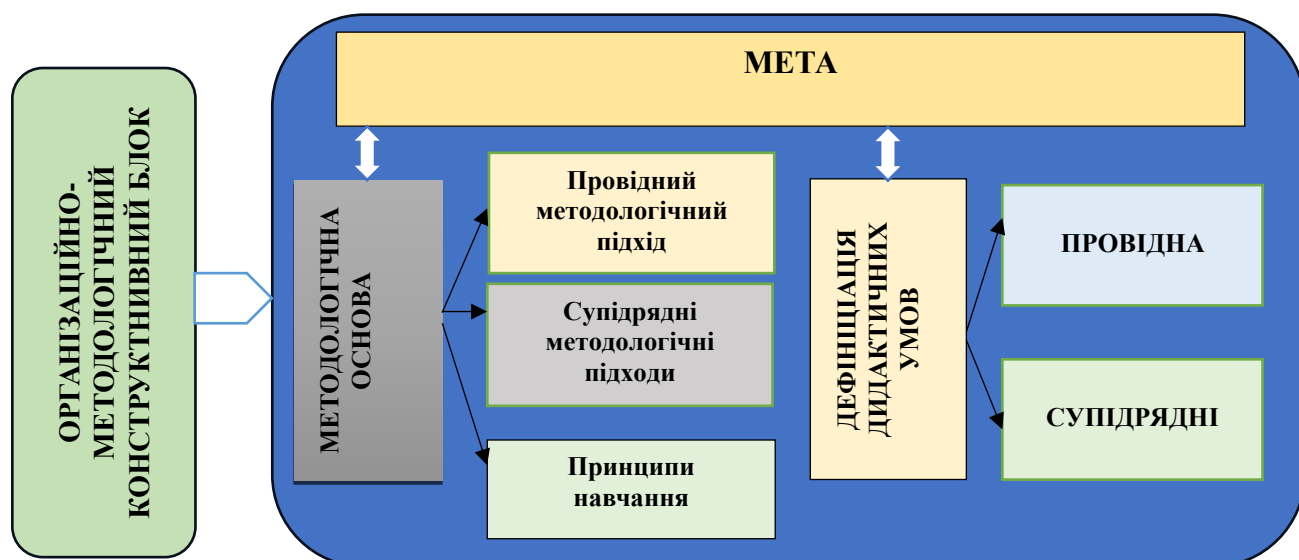


Рис. 2.4. Схематичне зображення організаційно-методологічного блоку моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

українських дослідників (Н. Арістова [20–21], І. Гриценко [151, 152], Г. Дегтярьова [73–74], М. Іконнікова [97], О. Квітка [104], В. Кизенко [105], А. Киналь [107], О. Копусь [116], О. Малихін [152; 185], М. Моцар [168], Т. Опалюк [180; 185], Н. Побірченко [204], С. Толочко [245], Д. Трубачова [105]), необхідність упровадження компетентнісного підходу в підготовку студентів різних спеціальностей загалом і філологічних спеціальностей зокрема є беззаперечною, оскільки саме цей методологічний підхід найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси в системі вищої освіти в Україні. Услід за Н. Побірченко вважаємо, що компетентнісний підхід є не лише дієвим засобом оновлення змісту вищої освіти, а й механізмом приведення його у відповідність до вимог сучасності [204, с. 28]. Організація освітнього процесу в закладі вищої освіти на основі *компетентнісного підходу* гарантує ефективне досягнення очікуваного освітнього результату. У контексті нашого дослідження таким результатом є сформованість у студентів філологічних спеціальностей певної системи знань, умінь і навичок застосування ІКТ, ціннісного ставлення до ІКТ, усвідомлення необхідності формування й розвитку власної інформаційної культури, безпеки й етики спілкування в глобальному інформаційному просторі,

що й є невіддільними компонентами їхньої цифрової компетентності. Урахування основних положень *особистісного підходу* в підготовці студентів філологічних спеціальностей є важливою умовою формування й розвитку в них таких якостей, як ініціативність, толерантність, порядне й відповідальне ставлення до персональної інформації й питань інформаційної безпеки всіх учасників освітнього процесу, бережливе ставлення до технічного обладнання (комп'ютерів, планшетів, ноутбуків, смартфонів тощо). Більш того, у контексті формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей реалізація особистісного підходу уможливорює сприйняття кожного студента як унікальної особистості з притаманними лише їй мотивами, потребами, інтересами й ціннісними орієнтаціями. Необхідність спрямування освітнього процесу на індивідуально-особистісну значущість здобуття знань, умінь і навичок користування ІКТ, розкриття творчого потенціалу студентів філологічних спеціальностей і формування в них здатності до інноваційної діяльності зумовлює впровадження в освітній процес таких форм організації, методів, прийомів і засобів навчання, які забезпечують розвиток особистісних і професійно-орієнтованих якостей студентів філологічних спеціальностей. Аналіз науково-педагогічної літератури надає змогу стверджувати, що одним із методологічних підходів, який ефективно сприяє актуалізації потенційних ресурсів студентів філологічних спеціальностей, є також *діяльнісний підхід*. Формування цифрової компетентності на засадах провідних положень діяльнісного підходу передбачає залучення студентів філологічних спеціальностей до таких видів діяльності, котрі сприяють їхньому перетворенню на високопрофесійних фахівців, які здатні оперувати інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями, самостійно здобувати й обробляти інформацію, а також досконало володіють навичками швидкого орієнтування в інформаційному просторі.

До принципів навчання, які ефективно впливають на формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей відносимо наступні, а саме: *навчання впродовж життя, використання досягнень сучасної науки та техніки, оптимізації навчання, застосування ІКТ в освітньому процесі, інтеграції*



навчання, інтерактивності й рефлексії. Зважаючи на те, що науково-технологічний прогрес прямо або опосередковано впливає на кожного з нас, важливого значення в підготовці студентів філологічних спеціальностей набуває *принцип використання досягнень сучасної науки та техніки*. Організація освітньої діяльності за урахування цього принципу надає змогу сформувати в студентів філологічних спеціальностей ціннісне ставлення до сучасних досягнень у сфері ІКТ, озброїти їх уміннями й навичками застосування ІКТ у повсякденній і професійній діяльності. *Принцип навчання впродовж життя* втілює ідею, яку відображено в низці Законів України («Про освіту» [214], «Про вищу освіту» [209]). Ця ідея пов'язана з необхідністю формування в здобувачів вищої освіти певної системи ключових компетентностей для навчання впродовж життя (у тому числі й цифрової), яка надасть їм змогу бути адаптивними до мінливих умов життя в сучасному глобалізованому суспільстві, здатними оновлювати знання, набувати нові вміння й навички задля досягнення успіху в особистій і професійній діяльності. Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на основі активації *принципу оптимізації навчання* відбувається шляхом такого добору форм організації, методів, технологій і засобів навчання, котрі є найбільш доцільними й забезпечують досягнення позитивного результату. *Принцип застосування ІКТ в освітньому процесі* передбачає організацію освітньої діяльності шляхом активного використання інноваційних технічних засобів навчання, цифрових інструментів і сервісів. Якісна підготовка студентів філологічних спеціальностей до життя в сучасному інформаційному суспільстві й формування в них професійної філологічної компетентності передбачає дотримання *принципу інтеграції навчання* в освітній процес. Розв'язання стандартних і нестандартних завдань у майбутній професійній діяльності потребує від фахівців-філологів застосування цілісної системи знань, умінь і навичок (у тому числі й у сфері інформаційно-комунікаційних технологій), якою вони мають оволодіти під час підготовки в закладі вищої освіти. Реалізація *принципу інтерактивності* в підготовці студентів філологічних спеціальностей сприяє їхньому ефективному перетворенню на активних суб'єктів пізнавальної

діяльності, які здатні до успішної комунікативної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. *Принцип рефлексії* передбачає перетворення студентів філологічних спеціальностей на свідомих й активних учасників освітнього процесу, які здатні керувати власною освітньою діяльністю, розуміти й аналізувати власні потреби, а також адекватно оцінювати власні можливості.

Мета другого конструктивного блоку моделі дидактичної функційно-структурної системи – *мотиваційно-професійного* – полягає у визначенні психолого-педагогічних вимог щодо активації формування й розвитку професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів; розробленні дидактичного забезпечення процесу цілеспрямованого формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у фаховій підготовці на базі вільного програмного забезпечення, а також створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

*Когнітивно-інструментальний конструктивний блок моделі дидактичної функційно-структурної системи* забезпечує модернізацію змісту професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, а також визначення оптимальної сукупності форм організації, методів, технологій і засобів, які сприяють формуванню в них високого рівня цифрової компетентності. Так, модернізація змісту професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей має забезпечувати оновлення філологічного професійно значущого знання, а також оновлення професійних умінь і навичок за урахування вимог, які висуваються до професій майбутнього загалом і які прямо або опосередковано пов'язані з філологічною галуззю зокрема [314].

Відповідно до статті 50 розділу IX «Організація освітнього процесу» Закону України «Про вищу освіту» основними формами організації освітньої діяльності в закладах вищої освіти є навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка і контрольні заходи, а основними видами навчальних занять – є лекція, лабораторне, практичне, семінарське та індивідуальне заняття, а також

консультація [209]. Варто зазначити, що заклади вищої освіти вільні у виборі інших форм організації освітнього процесу й видів навчальних занять. Отже, до форм організації освітнього процесу й видів навчальних занять, котрі ефективно забезпечують формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, відносимо лекції-бесіди, лекції-конференції, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, проблемні лекції, практичні й семінарські заняття у формі вебквестів, вебінарів, дискусій, індивідуальних і групових презентацій, написання есеїв і тестових завдань в онлайн-форматі тощо. Зазначимо, що в процесі формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей особливої актуальності набуває застосування активних методів навчання, методу «перевернутий клас», технологій візуального подання навчальної (освітньої) інформації й інтерактивного навчання, які сприяють розвитку вмінь і навичок пошукової діяльності студентів (умінь самостійного знаходження, оброблення, узагальнення й поширення освітнього контенту в цифровому форматі). Серед засобів навчання виокремлюємо такі, котрі можуть використовувати як викладачі, так і студенти, зокрема, цифрові інструменти й сервіси, цифрові освітні ресурси, ІТ-середовище закладу вищої освіти. Застосування зазначених засобів навчання ефективно підвищує рівень сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, оскільки надає їм змогу усвідомити, які ІКТ сприяють забезпеченню ефективної співпраці й конструктивної взаємодії в інформаційному просторі, надають змогу вдосконалювати власні знання, уміння та навички, оволодівати новими видами діяльності, а також відкривають нові можливості для навчання в будь-який зручний час та в будь-якому місці.

*Рефлексійно-діджитальний конструктивний блок моделі дидактичної функційно-структурної системи спрямований, по-перше, на добір діагностувального інструментарію задля вимірювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, а по-друге, на визначення форм організації, методів, прийомів і засобів рефлексійної діяльності студентів філологічних спеціальностей задля забезпечення рефлексії їхньої здатності й готовності до використання константно оновлюваних ІКТ у*

професійно-філологічній діяльності. Добір діагностувального інструментарію було здійснено за урахування структури цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей і визначених відповідно до неї критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості зазначеного дидактичного феномена. Критеріями оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей визначено *мотиваційно-професійний, когнітивно-діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний*. Основою для визначення показників відповідно до критеріїв оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей послуговувала низка нормативних документів, зокрема, «Рамка цифрової компетентності для громадян України» (2021 р.), «Рамка цифрової компетентності для педагогічних і науково-педагогічних працівників (2021 р.), «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (2019 р.), «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» (2019 р.) та «Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.). Мотивація досягнення успіху в професійній діяльності, ціннісне ставлення до набуття знань, умінь і навичок у галузі ІКТ є показниками *мотиваційно-професійного критерія* оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Показниками *когнітивно-діджитального критерія* визначено знання, уміння і навички, пов'язані із застосуванням ІКТ (у тому числі й цифрових) у повсякденній і професійно-філологічній діяльності, а саме:

- **знання** методик використання цифрових інструментів і сервісів; про заходи безпеки та захисту персональної інформації; правових та етичних норм використання персональної інформації, цифрових технологій та сервісів;

- **уміння** застосування цифрових пристроїв для власних потреб у професійній діяльності; встановлювати й працювати з різними операційними системами, цифровими сервісами, застосунками, файлами, Інтернетом;

аналізувати, порівнювати, критично оцінювати достовірність і надійність джерел інформації; добирати, організовувати, обробляти, зберігати дані, інформацію та контент у структурованих цифрових середовищах; досліджувати проблеми за допомогою сучасних цифрових засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки; захистити себе та інших від можливих небезпек у цифрових середовищах; створювати теми для дискусії, групу (закриту та відкриту) для обговорення освітніх проблем, долучатися до існуючих тематичних груп онлайн; керувати групою в соцмережі або менеджері; спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних і наукових проєктах [114]; оцінити ефективність, обирати та використовувати цифрові сервіси, курси та ресурси відповідно до виявлених прогалин та потреб власного професійного розвитку; виявляти, оцінювати та добирати цифрові ресурси для викладання, навчання, перекладацької діяльності;

- **навички** коректного спілкування та аргументованої дискусії онлайн; самооцінювання рівня сформованості цифрової компетентності; застосування сервісів та інструментів для оцінювання та самооцінювання рівня власної цифрової компетентності; організації цифрового контенту та ресурсів; використання цифрових технологій для участі в проєктах, для виконання спільних завдань, для активізації спілкування, співпраці та створення нових знань.

До показників **інструментально-діджитального критерія** відносимо здатність студентів філологічних спеціальностей орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі [117], а також здатність до ефективної комунікації, взаємодії та співпраці в інформаційному просторі.

Здатність студентів філологічних спеціальностей здійснювати моніторинг власної професійно-філологічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби [117, с. 9], здатність мислити критично та здатність до здійснення рефлексії професійно-філологічної діяльності щодо використання константно

оновлюваних ІК-технологій розглядаємо показниками *рефлексійно-діджитального критерія оцінювання рівня сформованості їхньої цифрової компетентності*.

Діагностувальний інструментарій оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей передбачає використання методу спостереження за їхньою освітньою діяльністю в контексті застосування ІКТ, методики діагностування, опитувальники.

Результатом впровадження авторської моделі в освітній процес закладу вищої освіти є високий рівень сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей буде здійснено в розділі 3 «Дослідно-експериментальна апробація моделі формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей».

## **Висновки до розділу 2**

За урахування особливостей формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у другому розділі дисертаційної праці уточнено зміст і сутність поняття «дидактичні умови»; запропоноване авторське визначення поняття «дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»; визначено й теоретично обґрунтовано сукупність дидактичних умов як основу для розроблення й теоретичного обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей; узагальнено підходи до розуміння сутності поняття «дидактична система»; розроблено модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Здобуті результати конкретизовано у більш часткових узагальненнях:

У контексті нашого дослідження розуміємо дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей як *інтеграцію традиційних та інноваційних дидактичних ресурсів на основі їх гармонійного поєднання, використання яких у підготовці студентів філологічних спеціальностей сприяє вдосконаленню освітнього процесу закладу вищої освіти відповідно до постійно змінюваних вимог до підготовки фахівців-філологів 21 століття й забезпечує формування в них знань, умінь і навичок вільного володіння широким спектром інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових), необхідних їм для успішного здійснення професійної діяльності в галузі філології*. Виявлені нами дидактичні умови поділяємо на провідну та супідрядні.

Сукупність дидактичних умов розглядаємо як основу для розроблення й теоретичного обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Провідною дидактичною умовою визначено створення психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів. До супідрядних дидактичних умов відносимо: 1) активацію ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей майбутніх філологів; 2) інформаційну детермінацію змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; 3) забезпечення рефлексії здатності і готовності використання константно оновлюваних ІК-технологій у професійно-філологічній діяльності.

Розроблено й теоретично обґрунтовано модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Основу розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей складають апробовані дидактичні системи формування різних компетентностей студентів філологічних та гуманітарних

спеціальностей. Реалізація в процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей провідних положень компетентнісного, особистісного й діяльнісного підходів сприяє ефективному формуванню високого рівня їхньої цифрової компетентності. Запропонована авторська модель містить чотири функційно-структурні конструктивні блоки: організаційно-методологічний, мотиваційно-професійний, когнітивно-інструментальний та рефлексійно-діджитальний. Визначено оптимальні підходи, технології, методи та прийоми до формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, застосування яких в освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечує ефективне формування досліджуваного дидактичного феномена.

Розроблена й теоретично обґрунтована модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, основу якої складає визначена сукупність дидактичних умов, потребує дослідно-експериментальної апробації.

Основні результати дослідження, представлені в розділі «Обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей», висвітлено в наступних наукових працях авторки [235; 237; 240].



### РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### 3.1. Аналіз стану фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей

Аналіз стану фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей передбачав порівняння освітньо-професійних програм закладів вищої освіти, на базі яких проводилось дослідження, а саме: Національного університету біоресурсів і природокористування України, Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка і Карпатського університету імені Августина Волошина.

На сьогодні Національний університет біоресурсів і природокористування України (НУБіП України), який відповідно до статусу закладів вищої освіти має IV рівень акредитації, є одним із провідних закладів вищої освіти в Україні. До складу Національного університету біоресурсів і природокористування України входять 3 навчально-наукових інститути та 13 факультетів базового закладу університету, а також 10 відокремлених підрозділів (регіональні заклади вищої освіти I-III рівнів акредитації) [172].

Національний університет біоресурсів і природокористування України здійснює підготовку студентів філологічних спеціальностей з 2008 року. Освітньо-професійна підготовка бакалаврів-філологів здійснюється педагогічними і науково-педагогічними працівниками кафедри романо-германських мов і перекладу та кафедри іноземної філології і перекладу. Мета освітньо-професійної програми «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» – забезпечити умови формування і розвитку бакалаврами програмних компетентностей, необхідних для здійснення подальшої професійної та професійно-наукової діяльності [189]. До складу

програмних компетентностей, які передбачені освітньо-професійною програмою, входять інтегральна, загальні та спеціальні компетентності. Зазначимо, що навички використання інформаційних і комунікаційних компетентностей визначено як одну з загальних компетентностей. Програмні результати навчання за зазначеною освітньо-професійною програмою включають певні знання, уміння, комунікацію, автономію і відповідальність, котрі складають основу цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Отже, як результат підготовки студенти мають знати та розуміти основні поняття комп'ютерної лексикографії, принципи складання словників, принципи організації лексикографічної інформації в електронних системах, уміти працювати з системами оброблення комп'ютерної лексикографічної інформації й використовувати теоретичні положення лексикографії для вирішення практичних професійних завдань (ЗН-26); знати та розуміти види сучасних інформаційних технологій оброблення, зберігання та передачі інформації, їх характеристики; основи організації інформації в Internet; основи безпеки даних та захисту інформації; системні аспекти інформатизації організацій; основні класифікації інформаційних систем та їх характеристики, уміти вибрати інформаційні технології для оброблення інформації; розробляти структуру проєкту, виконувати управління ресурсами проєкту в середовищі MS Project; розраховувати параметри мережевої моделі (ЗН-29); знати та розуміти структуру, функції та умови використання сучасних систем автоматизованого перекладу, зокрема CAT-систем; вимоги нормативних документів (стандартів) до надання перекладацьких послуг з використанням систем машинного та автоматизованого перекладу (ЗН-30); уміти використовувати сучасні інформаційні технології для ефективного спілкування на професійному та соціальному рівнях (КОМ-2); бути здатними усвідомлювати потребу навчання впродовж усього життя з метою поглиблення набутих та здобуття нових фахових знань з високим рівнем автономності (АіВ-2).

Після закінчення підготовки за зазначеною програмою бакалаври-філологи можуть займати наступні посади, а саме: філолог; перекладач з англійської та другої іноземної мови; редактор перекладів, перекладач-консультант; консультант

або референт з міжнародних зв'язків; учитель (викладач) загальноосвітнього (вищого) навчального закладу; співробітник засобів масової інформації, рекламних агенцій; завідувач відділу перекладу [189, с. 4].

Освітньо-професійна програма включає обов'язкові компоненти, які входять до складу циклу загальної і спеціальної (фахової) підготовки, вибіркові компоненти та інші види навчання. Перелік компонент освітньо-професійної програми за циклом загальної підготовки представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Перелік компонент освітньо-професійної програми «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» за циклом загальної підготовки

| № з/п | Компоненти освітньо-професійної програми за циклом загальної підготовки                   |   | Кількість кредитів (годин) |
|-------|---|---|----------------------------|
| 1     | Обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми                                      | Психологія  | 4 (120 год.)               |
|       |   | Основи інформатики та прикладної лінгвістики      | 4 (120 год.)               |
|       |   | Вступ до перекладознавства                        | 4 (120 год.)               |
|       |   | Латинська мова                                    | 4 (120 год.)               |
|       |   | Вступ до мовознавства                             | 4 (120 год.)               |
| 2     | Обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми за рішенням Вченої ради університету | Педагогіка  | 4 (120 год.)               |
|       |   | Історія української державності                   | 4 (120 год.)               |
|       |   | Філософія та логіка                               | 4 (120 год.)               |
|       |   | Сучасна українська мова                           | 4 (120 год.)               |
|       |   | Етнокультурологія, етика та естетика              | 4 (120 год.)               |
|       |   | Інформаційні технології у перекладацьких проектах | 4 (120 год.)               |
|       |   | Фізичне виховання                                 | 4 (120 год.)               |

*Джерело:* Освітньо-професійна програма «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» [189]

Перелік компонент освітньо-професійної програми за циклом спеціальної (фахової) підготовки представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Перелік компонент освітньо-професійної програми «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» за циклом спеціальної (фахової) підготовки

| № з/п | Компоненти освітньо-професійної програми за циклом спеціальної (фахової) підготовки | Кількість кредитів (годин) |
|-------|---|----------------------------|
| 1     | Практичний курс основної іноземної мови   | 55 (1659 год.)             |
| 2     | Стилістика основної іноземної мови  | 4 (120 год.)               |
| 3     | Порівняльна лексикологія основної іноземної й української мови                      | 4 (120 год.)               |
| 4     | Порівняльна граматики основної іноземної й української мови                         | 16 (480 год.)              |
| 5     | Практика письмового та усного перекладу   | 8 (240 год.)               |
| 6     | Практична граматики основної іноземної мови   | 4 (120 год.)               |
| 7     | Історія основної іноземної мови   | 4 (120 год.)               |
| 8     | Науково-технічний переклад  | 4 (120 год.)               |
| 9     | Комп'ютерна лексикографія і переклад  | 4 (120 год.)               |
| 10    | Переклад ділового мовлення та кореспонденції  | 4 (120 год.)               |
| 11    | Методика навчання іноземних мов   | 4 (120 год.)               |
| 12    | Аспектний переклад аграрної літератури  | 4 (120 год.)               |
| 13    | Лінгвокраїнознавство країн основної іноземної мови                                  | 4 (120 год.)               |

*Джерело:* Освітньо-професійна програма «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» [189]

У таблиці 3.3 представлено зміст вибірових компонент освітньо-професійної програми.

Таблиця 3.3

Перелік вибірових компонент освітньо-професійної програми «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)»

| № з/п | Вибіркові компоненти освітньо-професійної програми |   | Кількість кредитів (годин) |
|-------|--|---|----------------------------|
| 1     | Вибіркові компоненти за спеціальністю (блок 1)     | Практичний курс другої іноземної мови і переклад: англійська  | 42 (1260 год.)             |
|       |  | Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів:<br>- цикл природничих спеціальностей<br>- цикл технічних спеціальностей | 8 (240 год.)               |
|       |  | Практична фонетика основної іноземної мови  | 4 (120 год.)               |
| 2     | Вибіркові компоненти за спеціальністю (блок 2)     | Практичний курс другої іноземної мови і переклад: французька  | 42 (1260 год.)             |
|       |  | Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів:<br>- цикл економічних спеціальностей<br>- цикл ІТ-спеціальностей        | 8 (240 год.)               |
|       |  | Польська мова   | 4 (120 год.)               |
| 3     | Вибіркові компоненти за уподобанням студента       | Вибіркова компонента 1  | 4 (120 год.)               |
|       |  | Вибіркова компонента 2  | 4 (120 год.)               |

Джерело: Освітньо-професійна програма «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» [189]

Перелік інших видів навчання за освітньо-професійною програмою надано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Перелік інших видів навчання за освітньо-професійною програмою «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)»

| № з/п | Інші види навчання                         | Кількість кредитів (годин) |
|-------|--|----------------------------|
| 1     | Навчальна перекладацька ознайомча практика | 3 (90 год.)                |
| 2     | Виробнича педагогічна практика             | 3 (90 год.)                |
| 3     | Виробнича перекладацька практика           | 2 (60 год.)                |
| 4     | Державна атестація                         | 1 (30 год.)                |

*Джерело:* Освітньо-професійна програма «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)»[189]

Аналіз освітньо-професійної програми «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» дає змогу стверджувати, що формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей може відбуватися, по-перше, під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Основи інформатики та прикладної лінгвістики», «Інформаційні технології у перекладацьких проєктах», «Комп'ютерна лексикографія і переклад», а по-друге, під час вивчення всіх без винятку навчальних дисциплін й інших видів навчання шляхом модернізації змісту їхньої підготовки, застосування визначених форм організації, технологій, методів, прийомів і засобів навчання, імплементації дидактичного забезпечення процесу цілеспрямованого формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на базі вільного програмного забезпечення, а також створення

психолого-дидактичного ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка здійснює підготовку за 34 спеціальностями, у тому числі й за спеціальністю 035 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська) [190]. До складу університету входять інститут фізики, математики, економіки та інноваційних технологій, інститут іноземних мов, інститут музичного мистецтва, 6 факультетів, центр перепідготовки та післядипломної освіти, центр довузівської підготовки. Підготовка бакалаврів-філологів здійснюється педагогічними і науково-педагогічними працівниками кафедри германських мов і перекладознавства відповідно до освітньо-професійної програми [190], яку розроблено на основі стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 20.06 2019 року № 869 [190].

Мета освітньо-професійної програми полягає в підготовці «фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології (лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу) у процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів філологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [190, с. 4].

Бакалаври-філологи можуть займати наступні посади, а саме: молодший науковий співробітник (філологія, лінгвістика та переклади); науковий співробітник (філологія, лінгвістика та переклади); науковий співробітник-консультант (філологія, лінгвістика та переклади); гід-перекладач; лінгвіст; перекладач; перекладач технічної літератури; професіонал з фольклористики; редактор-перекладач; філолог [190, с. 5].

Освітньо-професійна програма включає перелік обов'язкових і вибіркового компоненти. Перелік обов'язкових компонент освітньо-професійної програми «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))»

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Перелік обов'язкових компонент освітньо-професійної програми «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки»

| № з/п | Обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми    | Кількість кредитів (годин) |
|-------|---|----------------------------|
| 1     | 2   | 3                          |
| 1     | Філософія   | 3 (90 год.)                |
| 2     | Історія української державності                         | 3 (90 год.)                |
| 3     | Українська мова за професійним спрямуванням             | 3 (90 год.)                |
| 4     | Вступ до мовознавства                                   | 6 (180 год.)               |
| 5     | Загальне мовознавство                                   | 4 (120 год.)               |
| 6     | Вступ до літературознавства                             | 3 (90 год.)                |
| 7     | Фізичне виховання                                       | позакредитна               |
| 8     | Безпека життєдіяльності та основи охорони праці         | 3 (90 год.)                |
| 9     | Інформаційно-комунікаційні технології                   | 3 (90 год.)                |
| 10    | Латинська мова  | 4 (120 год.)               |
| 11    | Вступ до перекладознавства                              | 6 (180 год.)               |
| 12    | Історія англійської мови                                | 3 (90 год.)                |
| 13    | Історія перекладу                                       | 3 (90 год.)                |
| 14    | Порівняльна лексикологія української та англійської мов | 3 (90 год.)                |
| 15    | Порівняльна стилістика української та англійської мов   | 4 (120 год.)               |
| 16    | Практична граматики англійської мови                    | 3 (90 год.)                |
| 17    | Переклад ділового мовлення                              | 3 (90 год.)                |
| 18    | Переклад науково-технічної літератури                   | 3 (90 год.)                |



Продовж. табл. 3.5

| 1  | 2   | 3              |
|----|---|----------------|
| 19 | Контрастивна граматики української та англійської мов | 4 (120 год.)   |
| 20 | Лінгвокраїнознавство Великої Британії                 | 4 (120 год.)   |
| 21 | Основи редагування перекладу                          | 4 (120 год.)   |
| 22 | Основи наукових досліджень                            | 3 (90 год.)    |
| 23 | Комунікативна граматики англійської мови              | 4 (120 год.)   |
| 24 | Практика перекладу з англійської мови                 | 17 (510 год.)  |
| 25 | Практика усного і писемного англійського мовлення     | 41 (1230 год.) |
| 26 | Практичний курс німецької мови                        | 20 (600 год.)  |
| 27 | Теорія перекладу                                      | 8 (320 год.)   |
| 28 | Курсова робота з англійської філології                | 3 (90 год.)    |
| 29 | Виробнича (перекладацька) практика                    | 9 (270 год.)   |
| 30 | Підсумкова атестація                                  | 3 (90 год.)    |

*Джерело:* Освітньо-професійна програма «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» [190]

Зазначимо, що в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка студенти філологічних спеціальностей мають широкий спектр вибіркових дисциплін. Таблиця 3.6 демонструє перелік вибіркових компонент освітньо-професійної програми «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки».

Отже, освітньо-професійна програма «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» містить

навчальну дисципліну, яка покликана сформувати в студентів-філологів цифрову компетентність. Такою навчальною дисципліною є «Інформаційно-комунікаційні технології», яка входить до складу обов'язкових компонент зазначеної програми. Проте, маємо зазначити, що кількість годин на її опанування не є достатньою для формування високого рівня досліджуваного педагогічного феномена (90 годин/3 кредити).

Таблиця 3.6

Перелік вибірових компонент освітньо-професійної програми «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки»

| № з/п | Вибіркові компоненти освітньо-професійної програми                        |  | Кількість кредитів (годин) |
|-------|---|--|----------------------------|
| 1     | 2   | 3  | 4                          |
| 1     | Вибір компоненту з блоку (студент обирає 1 дисципліну з кожного блоку)    | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 1</i>                      | 6 (180 год.)               |
|       |   | Основи лексикографії                                       | X                          |
|       |   | Основи перекладацького скоропису                           | X                          |
|       |   | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 2</i>                      | 6 (180 год.)               |
|       |   | Література Великої Британії                                | X                          |
|       |   | Література американського постмодернізму                   | X                          |
| 2     | Вибір блоку компонентів (після обирання блоку всі компоненти блоку стають | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 3</i>                      |                            |
|       |   | Історія зарубіжної літератури (античність та Середні віки) | 6 (180 год.)               |
|       |   | Історія зарубіжної літератури (XIV – XVIII ст.)            | 6 (180 год.)               |
|       |   | Історія зарубіжної літератури (XIX – XXI ст.)              | 6 (180 год.)               |
|       |   | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 4</i>                      |                            |

Продовж. табл. 3.6

| 1 | 2                      | 3  | 4   |                        |             |
|---|------------------------|--|---|------------------------|-------------|
|   | обов'язковими)         | Світовий літературний процес (епос)          | 6 (180 год.)  |                        |             |
|   |                        | Світовий літературний процес (лірика)        | 6 (180 год.)  |                        |             |
|   |                        | Світовий літературний процес (драма)         | 6 (180 год.)  |                        |             |
|   |                        | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 5</i>        |   |                        |             |
|   |                        | Ділова німецька мова (A1)                    | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | Ділова німецька мова (A2)                    | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | Ділова німецька мова (A2+)                   | 3 (90 год.)   |                        |             |
|   |                        | Ділова німецька мова (B1)                    | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 6</i>        |   |                        |             |
|   |                        | Німецька мова за рівнями (A1)                | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | Німецька мова за рівнями (A2)                | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | Німецька мова за рівнями (A2+)               | 3 (90 год.)   |                        |             |
|   |                        | Німецька мова за рівнями (B1)                | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | <i>Вибіркова дисципліна з блоку 7</i>        |   |                        |             |
|   |                        | Комунікативна граматики німецької мови (A1)  | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | Комунікативна граматики німецької мови (A2)  | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | Комунікативна граматики німецької мови (A2+) | 3 (90 год.)   |                        |             |
|   |                        | Комунікативна граматики німецької мови (B1)  | 5 (150 год.)  |                        |             |
|   |                        | 3  | Вільний вибір студента (студент обирає 1 дисципліну кожного семестру) | Вибіркова дисципліна 1 | 3 (90 год.) |
|   |                        |  |   | Вибіркова дисципліна 2 | 3 (90 год.) |
|   | Вибіркова дисципліна 3 | 3 (90 год.)                                  |   |                        |             |
|   | Вибіркова дисципліна 4 | 3 (90 год.)                                  |   |                        |             |

*Джерело:* Освітньо-професійна програма «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» [190]

Карпатський університет імені Августина Волошина є багатогалузевим класичним закладом вищої освіти. Університет, який був заснований 20 квітня 2001 року, провадить інноваційну освітню діяльність за усіма рівнями вищої освіти та здійснює освітній процес відповідно до Законів України та Статуту Університету [100]. Підготовка майбутніх фахівців-філологів здійснюється відповідно до освітньо-професійної програми за спеціальністю 014 – Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова і література. Історія).

### **3.2. Організація експериментального дослідження**

Педагогічний експеримент, який тривав упродовж 2020–2022 рр., здійснювався на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка та Карпатського університету імені Августина Волошина зі студентами філологічних спеціальностей. Реалізація педагогічного експерименту відбувалася в три послідовних етапи, зокрема: констатувальний, формувальний та контрольний.

Педагогічному експерименту передувало пілотне дослідження, мета якого полягала в аналізі освітнього процесу зазначених закладів вищої освіти, проведенні опитувань та співбесід з учасниками освітнього процесу (студенти педагогічних, гуманітарних і філологічних спеціальностей, педагогічні і науково-педагогічні працівники) задля обґрунтування доцільності проведення дослідження щодо формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, а також безпосередньому спостереженні за освітньою діяльністю студентів філологічних спеціальностей. Пілотним дослідженням було охоплено 387 особи (статистична сукупність), а саме: 84 – педагогічні і науково-педагогічні працівники, 303 – студенти педагогічних, гуманітарних і філологічних спеціальностей.

Учасникам пілотного дослідження було запропоновано оцінити власний рівень володіння цифровою компетентністю на основі авторського опитувальника «Самооцінювання цифрової компетентності» (Додаток В). До основних критеріїв оцінювання було віднесено наступні вміння та навички, а саме:

- уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології (у тому числі й цифрові); створювати текстові і графічні документи; формувати запити до бази даних; розробляти та поширювати навчальний (освітній контент); візуалізувати й презентувати навчальний (освітній) матеріал шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій; користуватися відкритими освітніми ресурсами тощо;

- навички роботи з текстовим редактором; з електронними таблицями; візуалізації навчального (освітнього) матеріалу і створення презентацій; пошуку в Інтернеті; володіння електронною поштою. Результати самооцінювання студентів філологічних спеціальностей представлено в таблиці 3.7.

Отримані результати надають нам можливість стверджувати, що всі учасники пілотного дослідження мали доступ до соціальних мереж, месенджерів і сервісів відеотелефонного зв'язку й практичні навички користування ними. Серед найуживаніших соціальних мереж респонденти називали Facebook та Instagram; месенджерів – Viber, Telegram, WhatsApp; сервісів відеотелефонного зв'язку – GoogleMeet, Zoom, CiscoWebex. Це пояснюється тим, що в Україні певний час через пандемію Covid-19 віддалене та дистанційне навчання були єдиними можливими формами навчання в закладах освіти різного рівня, а зазначені соціальні мережі, месенджери і сервіси відеотелефонного зв'язку надавали педагогічним працівникам і здобувачам освіти змогу ефективно спілкуватися.

Таким чином, маємо констатувати факт того, що на момент пілотного дослідження більшість студентів філологічних спеціальностей мало недостатньо високий рівень цифрової компетентності. Оцінюючи власний особистий потенціал (знання та вміння) застосування інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових) у повсякденному житті й освітній діяльності, лише 14.0% опитуваних визначили власний рівень цифрової компетентності як «високий»,

49.0% – як «середній», 37.0% – як «низький». Серед багатьох причин, які заважають здобувачам освіти, особливо із віддалених регіонів, повною мірою користуватися новими цифровими можливостями виокремлюємо низький технологічний рівень забезпечення цифровими засобами у віддалених закладах загальної середньої освіти, обмежений доступ до Інтернету, відсутність цифрових освітніх ресурсів рідною мовою тощо.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати щодо самооцінювання цифрової компетентності студентами філологічних спеціальностей

| № з/п | Уміння і навички застосування інформаційно-комунікаційних технологій                 | Позитивна відповідь (%) |
|-------|--|-------------------------|
| 1     | 2  | 3                       |
| 1     | Уміння працювати з комп'ютером та/гаджетами  | 90.0                    |
| 2     | Уміння користуватися електронними довідниками, словниками, енциклопедіями            | 29.0                    |
| 3     | Уміння працювати з електронною бібліотекою   | 39.0                    |
| 4     | Навички користування текстовими редакторами  | 43.0                    |
| 5     | Навички роботи з програмами розроблення презентацій                                  | 37.0                    |
| 6     | Навички роботи з оргтехнікою (практичний досвід користування принтером)              | 85.0                    |
| 7     | Навички роботи з оргтехнікою (практичний досвід користування веб-камерою і сканером) | 25.0                    |
| 8     | Навички користування соціальними мережами та месенджерами                            | 100.0                   |
| 9     | Навички користування сервісами відеотелефонного зв'язку                              | 100.0                   |
| 10    | Навички роботи з операційними файлами  | 92.5                    |
| 11    | Навички роботи з офісними додатками Microsoft  | 85,3%                   |
| 12    | Навички архівації і стиснення файлів   | 27,7%                   |
| 13    | Уміння самостійного встановлення допоміжного обладнання                              | 23.9%                   |

| 1  | 2  | 3     |
|----|--|-------|
|    | (принтер, сканер тощо)   |       |
| 14 | Уміння підключитися до мережі Інтернет   | 81,7% |
| 15 | Уміння самостійного встановлення й оновлення антивірусних програм  | 35.5% |
| 16 | Уміння роботи з текстовими документами, пересиланням файлів, архівуванням та збереженням текстових документів у різних офісних форматах Word | 57.2% |
| 17 | Уміння роботи з табличною структурою в програмі Excel (створення таблиць даних, графіків і діаграм)  | 41.4% |
| 18 | Навички створення електронних презентацій  | 26.4% |
| 19 | Уміння вставляти малюнки та таблиці в презентації з інших документів   | 27.5% |
| 20 | Навички пошуку, оброблення й узагальнення інформації в Інтернеті   | 38.3% |

*Джерело:* власне дослідження

Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав визначення проблеми дослідження, формулювання мети і гіпотези дослідження, формування вибірки студентів філологічних спеціальностей та їх розподіл на експериментальну та контрольну групи, добір діагностувального інструментарію.

Мета педагогічного експерименту – здійснити оцінювання ефективності розробленої авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей (учасників контрольної та експериментальної груп).

Досягнення мети констатувального етапу педагогічного експерименту потребувало розв'язання наступних завдань:

1. Визначити критерії, показники і рівні вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей і дібрати діагностувальний інструментарій.

2. Визначити й схарактеризувати вибірку учасників експерименту.

3. З'ясувати початковий рівень вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на основі дібраного діагностувального інструментарію.

4. На гіпотетичному рівні визначити й обґрунтувати сукупність дидактичних умов як основи розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Формувальний етап педагогічного експерименту мав на меті здійснити цілеспрямований вплив на формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей шляхом упровадження визначеного комплексу форм організації, методів, прийомів і засобів навчання в освітню діяльність учасників експериментальної групи й часткового впровадження в освітню діяльність учасників контрольної групи.

Контрольний етап педагогічного експерименту був спрямований на порівняння результатів щодо рівня вияву сформованості цифрової компетентності учасників контрольної та експериментальної груп, отриманих на констатувальному етапі та після реалізації формувальних дидактичних впливів (формувальний етап). Завдання контрольного етапу педагогічного експерименту були спрямовані на:

1) визначення рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної та контрольної груп після проведення формувального етапу експерименту;

2) порівняння результатів щодо рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі та після проведення формувального етапу;



3) оброблення, аналіз і узагальнення результатів педагогічного експерименту;

4) оцінювання ефективності розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Перше *завдання констатувального етапу педагогічного експерименту* передбачало визначення критеріїв, показників і рівнів вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, а також добір відповідного діагностувального інструментарію.

Визначення й обґрунтування критеріїв, показників і рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей потребувало здійснення теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблематики.

О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко визначають критерії, показники та рівні вияву сформованості цифрової компетентності майбутніх педагогів [87]. Критеріями вимірювання рівня сформованості цифрової компетентності є мотиваційний, когнітивно-інформаційний, технологічно-діяльнісний та особистісно-рефлексійний. До показників мотиваційного критерію віднесено наявність інтересу майбутніх педагогів до організації освітньої діяльності засобами гейміфікації, наявність мотивації до гейміфікації в освіті, розуміння мети цифрової діяльності. Наявність у майбутніх педагогів сукупності знань про методи й способи роботи з інформацією; знання законів і засобів здобуття інформації, механізмів розвитку засобів гейміфікації є показниками когнітивно-інформаційного критерію. Показниками технологічно-діялісного критерію є вміння й навички майбутніх педагогів використовувати засоби гейміфікації; а особистісно-рефлексійного – по-перше, вміння використовувати набуті знання, уміння та навички в нових і нестандартних ситуаціях, а по-друге, вміння здійснювати рефлексійний аналіз цифрової діяльності та корегувати його [87, с. 174].

До показників вияву сформованості цифрової компетентності педагогів Л. Карташова, Н. Бахмат, І. Пліш відносять сукупність умінь, а саме: уміння організовувати інформаційно-комунікаційні процеси; уміння користуватися широким спектром електронних освітніх ресурсів і вміння застосовувати їх для організації спілкування з іншими; уміння створювати навчальний (освітній) контент; уміння безпечного спілкування в цифровому середовищі тощо [101].

Задля адекватного оцінювання рівня сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей А. Киналь було визначено чотири критерії, котрі відображають структуру досліджуваного нею педагогічного феномена, показники та рівні [107]. До критеріїв учена відносить мотиваційний, когнітивно-інформаційний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний. Показниками мотиваційного критерія є інтерес, бажання та прагнення до здобуття знань, умінь і навичок у галузі ІТ; їхня спрямованість у цьому напрямі; прагнення до самовдосконалення щодо використання цифрових освітніх ресурсів; бажання самостійно використовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій, електронних засобів навчання; мотивація досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, пов'язаній із використанням ІКТ, електронних засобів навчання, доступом до постійно оновлюваної бази даних у галузі педагогічних і фахових дисциплін. Когнітивно-інформаційний критерій включає наступні показники: знання ІКТ, електронних і цифрових освітніх ресурсів, комп'ютерних мереж, педагогічних програмних засобів, електронних підручників з предмету; знання науково-методичних підходів до використання ІКТ у процесі навчання мов; знання вимог до навчальних програмних засобів, їх класифікацій, напрямів використання в майбутній професійній діяльності вчителя-філолога та знання методики створення власного електронного дидактичного матеріалу; розуміння інформаційної основи пошукової пізнавальної діяльності; а також обізнаність у способах і методах ефективного пошуку, аналізу, оброблення, класифікації, збереження, презентації, передачі інформації із застосуванням ІКТ [107, с. 7]. До показників діяльнісного критерія А. Киналь відносить сформовані «... уміння й навички працювати з

різними операційними системами, утилітами, надбудовами, операційними оболонками; визначати, оцінювати та ефективно використовувати соціальні мережі, програми-комунікатори, мобільні додатки, платформи для створення професійного представництва в мережі Інтернет; приймати ефективні рішення в нестандартних ситуаціях; створювати умови інтерактивного спілкування за допомогою ІКТ; організовувати самостійну роботу учасників освітнього процесу за допомогою Інтернет-технологій; самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію з різних друкованих джерел; створювати власний інтелектуальний продукт на основі отриманої та обробленої інформації; розробляти е-засоби навчального призначення» [107, с. 8]. Показниками особистісно-рефлексивного критерія є такі особистісні якості майбутніх учителів філологічних спеціальностей, як динамічність, мобільність, працездатність, адаптивність, комунікабельність, гнучкість, конкурентоздатність, креативність, критичне мислення. Саме ці якості, на думку вченої, надають учителям філологічних предметів змогу повноцінно й усебічно функціонувати в сучасному інформаційному просторі. А. Киналь вважає, що диференціація сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей можлива за трьома рівнями, а саме: творчим (високим), конструктивним (середнім) та репродуктивним (низьким). Учена пояснює, що студенти філологічних спеціальностей із творчим рівнем сформованості інформаційної компетентності вирізняються наявністю внутрішніх мотивів; здатністю аналізувати, синтезувати, оцінювати поняття «інформаційна компетентність» та знань термінологічного апарату, пов'язаного з ІКТ; знань методик використання ІКТ; творчого підходу до організації освітнього процесу за допомогою ІКТ, електронних і цифрових засобів навчання; такими якостями, як працездатність, дисциплінованість, конкурентоздатність, мобільність, динамічність, адаптивність [107, с. 8]. У студентів філологічних спеціальностей із конструктивним рівнем сформованості інформаційної компетентності наявні зовнішні мотиви до формування інформаційної компетентності; репродуктивні знання, пов'язані з інформаційною компетентністю та грамотністю; уміння і

навички, необхідні для виконання базових дій з ІКТ, електронними та цифровими засобами навчання. Учена зазначає, що визначені нею особистісні якості в таких студентів виявляються ситуативно. Репродуктивний рівень сформованості інформаційної компетентності в майбутніх учителів філологічних спеціальностей виявляється наявністю в них нестійких зовнішніх мотивів до застосування ІКТ; загальних уявлень про інформаційну компетентність та її роль у майбутній професійній діяльності. Такі студенти не здатні використовувати ІКТ для організації освітнього процесу, а їхні особистісні якості, котрі необхідні для формування в них зазначеної компетентності, виражені слабо.

Г. Дегтярьова розробила трирівневу модель формування й розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, рівні якої відповідають етапам набуття цієї компетентності [74]. Так, ученою визначено три рівні сформованості зазначеного педагогічного феномена, зокрема, базовий, предметно-функційно-орієнтований та професійної ІКТ-активності. На базовому рівні сформованості цифрової компетентності вчителі філологічних дисциплін знають і розуміють основні поняття в галузі ІКТ, мають певні базові навички роботи з програмним забезпеченням загального призначення та мережевими технологіями, володіють базовим рівнем навичок пошуку інформації в Інтернеті, загальними прийомами створення, редагування, збереження й поширення навчального (освітнього) контенту в електронному форматі, а також представлення цього контенту засобами мультимедійних презентаційних технологій [74, с. 15]. Учитель філологічних дисциплін із предметно-функційним рівнем сформованості ІК-компетентності здатний і готовий застосовувати ІКТ у професійній педагогічній діяльності відповідно до вимог, змісту й методики навчального предмета, який він викладає задля формування в учнів мовних навичок і розвитку в них мовленнєвих умінь [74, с. 16]. Учитель із сформованим рівнем професійної ІКТ-активності здатний і готовий до ефективного використання можливостей широкого спектра інформаційно-комунікаційних технологій і гаджетів для оптимізації освітньої діяльності суб'єктів навчання; створення та управління власним блогом або сайтом, а також їх змістового

наповнення; ознайомлення освітянського загалу з власними доробками шляхом їх поширення; створення дидактичних матеріалів шляхом використання мультимедійних технологій тощо [74, с. 16].

А. Певсе зазначає, що формування інформаційної культури майбутніх філологів передбачає розроблення критеріїв, показників та рівнів її сформованості [197]. Учена виокремлює наступні критерії сформованості інформаційної культури майбутніх філологів, а саме: мотиваційно-емоційний, когнітивно-продуктивний, професійно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Показниками мотиваційно-емоційного критерію є внутрішні мотиви майбутніх філологів до формування інформаційної культури; усвідомлення значущості формування інформаційної культури; орієнтація на активне застосування розмаїття інформаційно-комунікаційних засобів у професійній діяльності. До показників когнітивно-продуктивного критерію вчена відносить здатність майбутніх філологів добирати програмне забезпечення та електронні освітні ресурси, які надають їм змогу здійснювати ефективну професійну діяльність; знання в галузі інформаційних технологій, дисциплін професійно орієнтованого та методичного спрямування. Серед показників професійно-діялісного критерію визначено ефективність і продуктивність здійснення різних видів інформаційної діяльності шляхом застосування широкого спектра технічних засобів; а серед показників особистісно-рефлексивного – сформованість рефлексивних умінь, котрі надають майбутнім філологам змогу краще пізнати себе, сформулювати уявлення щодо власної практичної діяльності, передбачає здійснення самоаналізу, самоконтролю та самооцінювання власної інформаційної діяльності, а також самореалізацію в професійній діяльності [197, с. 10]. За урахування визначених критеріїв та показників ученою схарактеризовано чотири рівні сформованості інформаційної культури майбутніх філологів у процесі професійної діяльності, зокрема, високий, достатній, середній, низький [197, с. 12].

Відповідно до структури готовності майбутнього вчителя-філолога до застосування проєктно-комунікативних технологій, яка складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діялісно-практичного і результативно-

продуктивного компонентів, О. Дуплійчук виокремлює чотири критерії оцінювання рівня вияву її сформованості [82]. Такими критеріями є мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний. До показника мотиваційного критерія вчена відносить позитивну мотивацію до використання проектно-комунікативних технологій у професійно-педагогічній діяльності. Показниками змістового критерію, на думку вченої, є сукупність методологічних, загальнотеоретичних і технологічних знань. До показників операційно-діяльнісного критерію О. Дуплійчук відносить уміння, які необхідні вчителям-філологам для ефективного застосування проектно-комунікативних технологій. Дослідниця об'єднує визначені нею вміння в чотири групи, а саме: групу аналітичних умінь, групу проектувальних умінь, групу конструктивних умінь і групу комунікативно-організаційних умінь. Рефлексивна позиція майбутнього вчителя-філолога до застосування проектно-комунікативних технологій розглядається в якості показника рефлексивного критерію. Варто зазначити, що вченою визначено чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій, зокрема, рецептивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний [82, с. 9].

О. Осова, яка досліджує проблему формування готовності студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності, виокремлює мотиваційний, змістово-діяльнісний й особистісно-рефлексивний критерії оцінювання рівня вияву її сформованості [191]. До показників мотиваційного критерію дослідниця відносить наявність у студентів філологічних спеціальностей потреби в інноваціях, пізнавального інтересу до запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов, а також позитивне ставлення до запровадження інноваційних технологій у процесі викладання іноземних мов. Показниками змістово-діяльнісного критерію визначено наявні рівні освітніх досягнень студентів філологічних спеціальностей, сформованості знань про сутність і види інноваційних технологій навчання іноземних мов, а також сформованості вмінь реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов. Серед показників

особистісно-рефлексивного критерію О. Осова виокремлює характер вияву особистісно-професійних якостей студентів філологічних спеціальностей під час використання технологічних інновацій на заняттях іноземних мов, здатність до рефлексії й готовність до саморозвитку. Відповідно до означених критеріїв спеціальностей до використання технологічних інновацій, які відповідають означеним нею критеріям і показникам, зокрема, високий, середній та низький [191].

Підходи щодо визначення критеріїв і показників рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів гуманітарних та філологічних спеціальностей, а також майбутніх педагогів узагальнено в таблиці 3.8.

Отже, результати здійсненого нами теоретичного аналізу доробків українських дослідників надали змогу визначити критерії, показники та рівні вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Критеріями оцінювання рівня сформованості студентів філологічних спеціальностей визначено *мотиваційно-професійний, когнітивно-діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний*. Визначені критерії та показники відповідають трьом рівням вияву сформованості досліджуваного феномену, зокрема, низькому, середньому та високому.

Так, студенти з низьким рівнем сформованості цифрової компетентності вирізняються низьким рівнем мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, не усвідомлюють цінності набуття знань, умінь і навичок у галузі ІКТ і не докладають свідомі зусилля до набуття знань, умінь і навичок у галузі ІКТ. Їхні знання, уміння і навички, пов'язані із застосуванням ІКТ (у тому числі й цифрових) не вирізняються системним характером. Такі студенти не вміють працювати з різними операційними системами, цифровими сервісами, застосунками, файлами й Інтернетом, вживати заходи безпеки та захисту персональної інформації, а також ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси, не володіють навичками самоаналізу, самопізнання і самооцінки.

Таблиця 3.8

Узагальнення підходів українських учених щодо визначення критеріїв і показників рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей

| № з/п | Автор (автори)  | Педагогічний феномен   | Критерії і показники   |
|-------|-----------------|--|--|
| 1     | 2               | 3  | 4  |
| 1     | А. Киналь [107] | інформаційна компетентність майбутніх учителів філологічних спеціальностей | <p>- <b>мотиваційний</b> (показники: інтерес, бажання та прагнення до здобуття знань, умінь і навичок у галузі ІТ; спрямованість на здобуття знань, умінь і навичок у галузі ІТ; прагнення до самовдосконалення щодо використання цифрових освітніх ресурсів; бажання самостійно використовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій, електронних засобів навчання; мотивація досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, пов'язаній із використанням ІКТ, електронних засобів навчання, доступом до постійно оновлюваної бази даних у галузі педагогічних та фахових дисциплін)</p> <p>- <b>когнітивно-інформаційний</b> (показники: знання ІКТ, електронних і цифрових освітніх ресурсів, комп'ютерних мереж, педагогічних програмних засобів, електронних підручників з предмету; знання науково-методичних підходів до використання ІКТ у процесі навчання мов; знання вимог до навчальних</p> |



Продовж. табл. 3.8

| 1 | 2 | 3 | 4  |
|---|---|---|--|
|   |   |   | <p>програмних засобів, їх класифікацій, напрямів використання в майбутній професійній діяльності вчителя-філолога знання методики створення власного електронного дидактичного матеріалу; розуміння інформаційної основи пошукової пізнавальної діяльності; обізнаність у способах і методах ефективного пошуку, аналізу, оброблення, класифікації, збереження, презентації, передачі інформації із застосуванням ІКТ)</p> <p><b>- діяльнісний</b> (показники: уміння й навички працювати з різними операційними системами, утилітами, надбудовами, операційними оболонками; визначати, оцінювати та ефективно використовувати соціальні мережі, програми-комунікатори, мобільні додатки, платформи для створення професійного представництва в мережі Інтернет; приймати ефективні рішення в нестандартних ситуаціях; створювати умови інтерактивного спілкування за допомогою ІКТ; організувати самостійну роботу учасників освітнього процесу за допомогою Інтернет-технологій; самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію з різних друкованих джерел; створювати власний інтелектуальний продукт на основі отриманої та обробленої інформації; розробляти е-засоби навчального</p> |

Продовж. табл. 3.8

| 1 | 2                 | 3  | 4  |
|---|-------------------|--|--|
|   |                   |  | <p>призначення)</p> <p>- <b>особистісно-рефлексивний</b> (показники: особистісні якості майбутніх учителів філологічних спеціальностей, як динамічність, мобільність, працездатність, адаптивність, комунікабельність, гнучкість, конкурентоздатність, креативність, критичне мислення)</p>  |
| 2 | А. Певсе<br>[197] | інформаційна<br>культура<br>майбутніх<br>філологів | <p>- <b>мотиваційно-емоційний</b><br/>(показники: внутрішні мотиви до формування інформаційної культури; усвідомлення значущості формування інформаційної культури; орієнтація на активне застосування розмаїття інформаційно-комунікаційних засобів у професійній діяльності)</p> <p>- <b>когнітивно-продуктивний</b><br/>(показники: здатність добирати програмне забезпечення та електронні освітні ресурси, які надають змогу здійснювати ефективну професійну діяльність; знання в галузі інформаційних технологій, дисциплін професійно-орієнтованого та методичного спрямування)</p> <p>- <b>професійно-діяльнісний</b></p> |

Продовж. табл. 3.8

| 1 | 2                    | 3   | 4   |
|---|----------------------|---|---|
|   |                      |   | <p>(показники: ефективність і продуктивність здійснення різних видів інформаційної діяльності шляхом застосування широкого спектра технічних засобів)</p> <p>- <b>особистісно-рефлексивний</b></p> <p>(показники: рефлексивні уміння; самореалізація в професійній діяльності)</p>  |
| 3 | О. Дуплійчук<br>[82] | <p>готовність майбутнього вчителя-філолога до застосування проєктно-комунікативних технологій</p> | <p>- <b>мотиваційний</b></p> <p>(показники: позитивна мотивація до використання проєктно-комунікативних технологій у професійно-педагогічній діяльності)</p> <p>- <b>змістовий</b></p> <p>(показники: знання в сфері проєктно-комунікативних технологій, можливостей їх застосування в навчанні мов та літератур)</p> <p>- <b>операційно-діяльнісний</b></p> <p>(показники: професійні вміння застосування проєктно-комунікативних технологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності)</p> <p>- <b>оцінно-результативний</b></p> <p>(показники: рефлексивна позиція студентів-філологів щодо використання проєктно-комунікативних технологій у професійно-педагогічній діяльності)</p> |

Продовж. табл. 3.8

| 1 | 2  | 3   | 4   |
|---|--|---|---|
| 4 | О. Осова<br>[191]  | готовність студентів філологічних спеціальностей до використання технологічних інновацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності | <p><b>- мотиваційний</b><br/>(показники: потреба в інноваціях, пізнавальний інтерес до запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов; позитивне ставлення до запровадження інноваційних технологій у процесі викладання іноземних мов)</p> <p><b>- змістово-діяльнісний</b><br/>(показники: освітні досягнення студентів філологічних спеціальностей; знання про сутність і види інноваційних технологій навчання іноземних мов; уміння реалізовувати інноваційні технології навчання іноземних мов)</p> <p><b>- особистісно-рефлексивний</b><br/>(показники: характер вияву особистісно-професійних якостей студентів філологічних спеціальностей під час використання технологічних інновацій на заняттях іноземних мов; здатність до рефлексії; готовність до саморозвитку)</p> |
| 5 | О. Жерновникова,<br>Л. Перетяга,<br>А. Ковтун,<br>М. Кордубан, | цифрова компетентність майбутніх педагогів  | <p><b>- мотиваційний</b><br/>(показники: наявність інтересу майбутніх педагогів до організації освітньої діяльності засобами гейміфікації, наявність мотивації до гейміфікації в освіті, розуміння мети цифрової діяльності)</p>  |

Продовж. табл. 3.8

| 1 | 2                                     | 3 | 4   |
|---|---------------------------------------|---|---|
|   | О. Наливайко,<br>Н. Наливайко<br>[87] |   | <p><b>- когнітивно-інформаційний</b><br/> <i>(показники: знання про методи й способи роботи з інформацією, знання законів та засобів здобуття інформації, механізмів розвитку засобів гейміфікації)</i></p> <p><b>- технологічно-діяльнісний</b><br/> <i>(показники: уміння й навички використовувати засоби гейміфікації в професійній діяльності)</i></p> <p><b>- особистісно-рефлексійний</b> <i>(показники: уміння використовувати набуті знання та навички в нових і нестандартних ситуаціях; уміння здійснювати рефлексійний аналіз цифрової діяльності та корегувати його)</i></p> |

Мотивація досягнення успіху в професійній діяльності студентів із середнім рівнем вияву сформованості цифрової компетентності не є стійкою, залежить здебільшого від прагнення уникнути невдачі. Такі студенти володіють певними знаннями, вміннями і навичками застосування ІКТ (у тому числі й цифровими). Студенти філологічних спеціальностей із середнім рівнем вияву сформованості цифрової компетентності знають як здійснювати моніторинг власної професійно-філологічної діяльності, проте, не завжди вміють адекватно оцінити її і чітко визначити індивідуальні професійні потреби; мають наявні знання щодо певних цифрових сервісів й інструментів, але ці знання не є глибокими. Студенти не завжди можуть застосувати наявні знання для аналізу й критичного оцінювання достовірності й надійності джерел інформації, добору цифрових ресурсів під час здійснення освітньої діяльності.

У студентів із високим рівнем вияву сформованості цифрової компетентності наявна стійка позитивна мотивація й високий пізнавальний інтерес до діяльності, пов'язаної із застосуванням ІКТ, стійке внутрішнє переконання необхідності набуття нових знань, умінь і навичок у галузі ІКТ. Такі студенти вміють швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, працювати з різними цифровими сервісами й інструментами, прагнуть самостійно набувати нові знання і навички щодо їх застосування. Володіють високим рівнем навичок використання цифрових технологій для виконання спільних завдань, а також співпраці з іншими учасниками ІТ-середовища закладу освіти тощо.

*Друге завдання констатувального етапу педагогічного експерименту* – визначити й схарактеризувати вибірку учасників експерименту. Задля проведення констатувального етапу експерименту із статистичної сукупності респондентів (387 особи) було обрано генеральну сукупність (206 студентів), а саме: 102 студента (експериментальна група) та 104 студента (контрольна група). Експериментальною базою для проведення формувального етапу експерименту було обрано Національний університет біоресурсів і природокористування України та Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Вибір учасників експерименту пояснюється тим, що вони навчаються в закладах

вищої освіти, які здійснюють підготовку студентів філологічних спеціальностей за аналогічними освітніми програмами.

Метою формувального етапу педагогічного експерименту стала перевірка ефективності моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов, розроблення та упровадження якої в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України та Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, було спрямовано на усунення визначених нами суперечностей між (1) сучасними вимогами до організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, задекларованими на державному рівні, та недостатньою обґрунтованістю концептуальних, дидактичних і методичних основ формування цифрової компетентності здобувачів освіти; (2) потребами суспільства в майбутніх фахівцях філологічної галузі з високим рівнем сформованості цифрової компетентності та реальним станом підготовки студентів філологічних спеціальностей; (3) дидактичним потенціалом сучасної освіти щодо формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти та відсутністю визначених обґрунтованих дидактичних умов, створення яких сприятиме ефективності реалізації цього процесу.

Перевірка ефективності авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи передбачала відбір навчальних дисципліни для викладання студентам філологічних спеціальностей в експериментальній і контрольній групах, створення ІТ-середовища їхньої професійної підготовки, викладання відібраних навчальних дисциплін в експериментальній групі за допомогою цілеспрямованого застосування інноваційних і традиційних форм організації, технологій, методів, прийомів і засобів навчання на основі застосування ІКТ, а в контрольній групі – за допомогою традиційних форм, методів і засобів навчання із елементами ІКТ. Мета експериментальної роботи на формувальному етапі, яка проводилася в природних умовах освітнього процесу зазначених закладів вищої

освіти, полягала у створенні сукупності визначених і обґрунтованих дидактичних умов як основи розроблення моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Задля перевірки ефективності розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей було відібрано наступні навчальні дисципліни, а саме: «Вступ до перекладознавства», «Вступ до мовознавства», «Практичний курс основної іноземної мови (англ.)», «Практична граматики основної іноземної мови (англ.)», «Практика письмового та усного перекладу», «Комп'ютерна лексикографія і переклад». Учасники експериментальної і контрольної груп вивчали один і той самий навчальний (освітній) матеріал, проте цілеспрямоване формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей передбачало застосування таких форм організації навчання, як лекції-бесіди, лекції-конференції, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, проблемні лекції, вебквести, вебінари, індивідуальні і групові презентації; активних методів навчання та методу «перевернутий клас»; залучення студентів до участі в інтелектуальних іграх, які проводяться під час проведення факультативних занять, та до різних форм позааудиторної діяльності. Зважаючи на те, що цифрова компетентність студентів філологічних спеціальностей виявляється в їхній освітній діяльності, навчальний (освітній) матеріал має бути різним, характеризуватися інформаційною новизною, доступністю форм та оригінальною презентацією, достатнім обсягом, а також пізнавальним характером викладу.

Задля розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей також було організовано й проведено інтелектуальну гру «Філологічний кластер» та ділову гру «Я – філолог». Студентам було запропоновано самостійно обрати серед таких актуальних тем, як: «Значення цифрових технологій для філології та перекладу», «Сучасна філологія та Інтернет», «Цифрова грамотність у філології», «Прогресивні цифрові технології у філології та перекладі», «Цифрові освітні ресурси в роботі філолога», «Розроблення освітнього контенту за допомогою цифрових інструментів і



сервісів» тощо. Під час проведення інтелектуальної гри «Філологічний кластер» команди учасників знаходили відповіді на питання та виконували філологічні завдання шляхом застосування цифрових технологій. Проведення ділової гри «Я – філолог» було спрямовано на підвищення мотивації та пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови, розвиток ціннісного ставлення до обраної спеціальності, формування всіх структурних компонентів професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Застосування цифрових інструментів, сервісів та освітніх ресурсів в освітньому процесі сприяло залученню студентів філологічних спеціальностей до пізнавальної діяльності й формуванню в них критичного та аналітичного мислення, а також надало змогу створити сприятливі умови для їхнього саморозвитку та самовдосконалення. Застосування широкого спектру цифрових інструментів і сервісів під час самостійного створення презентацій до заняття, пошуку необхідної інформації в Інтернеті сприяло кращому засвоєнню навчального (освітнього) матеріалу. Залучення студентів до виконання завдань із застосуванням ІКТ (у тому числі й цифрових) уможливило застосовування ними теоретичних знань на практиці, формування й розвиток практичних умінь і навичок, активізацію розумової діяльності студентів й стимулювання до самостійного набуття знань.

Задля формування та розвитку навичок створення навчального (освітнього) контенту як невіддільного складника цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, а також задля підвищення рівня їхнього пізнавального інтересу й мотивації до вивчення іноземної мови, розвитку мовленнєвих навичок під час вивчення дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови» було застосовано безкоштовну ігрову навчальну платформу «Kahoot!». Переваги застосування цієї платформи полягають в тому, що студенти можуть грати в ігри, розроблені викладачем, використовуючи різні технічні засоби, зокрема, смартфони, комп'ютери, планшети, ноутбуки тощо. Більш того, задля формування та розвитку в студентів навичок створення навчального (освітнього) контенту за певними темами їм пропонувалося створювати власні

завдання (ігри) й презентувати їх на практичних заняттях. Після презентацій розроблених завдань та активної участі в них, студенти мали оцінити власні завдання й завдання своїх одногрупників й обґрунтувати власну позицію щодо їх оцінювання. Студенти обговорювали переваги й недоліки розроблених ними завдань і пропонували ідеї, які потім застосовували під час розроблення наступних завдань. Зазначимо, що незважаючи на те, що переважна більшість студентів мала уявлення про безкоштовну ігрову навчальну платформу «Kahoot!», оскільки вона є досить популярною серед учителів закладів загальної середньої освіти й викладачів закладів вищої освіти, кількість студентів, котрі вміли розробляти завдання (ігри) була незначною. У якості самостійної роботи й задля набуття необхідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок до застосування платформи «Kahoot!» та створення інтерактивних завдань студенти мали взяти участь в освітніх вебінарах, розроблених представниками Kahoot і Cambridge Assessment English, і розміщених у відкритому доступі, а саме: «Розпочнемо з Kahoot» (рис. 3.1), «Вивчайте англійську мову з Kahoot!» (рис. 3.2), «Використання Cambridge English Kahoots під час викладання та навчання в онлайн форматі» (рис. 3.3).

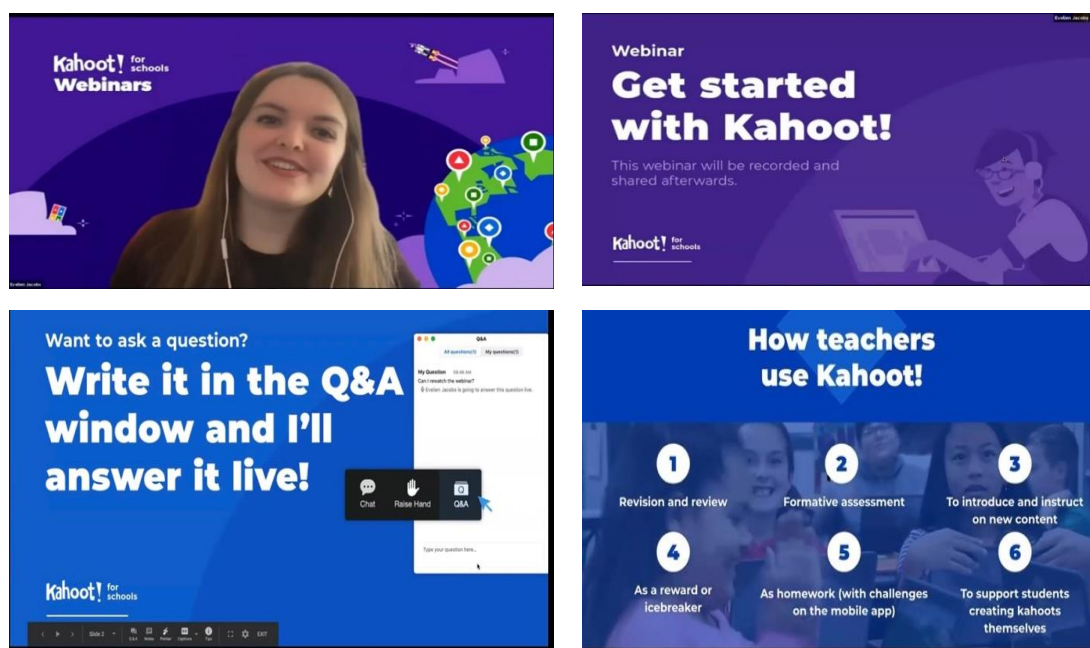
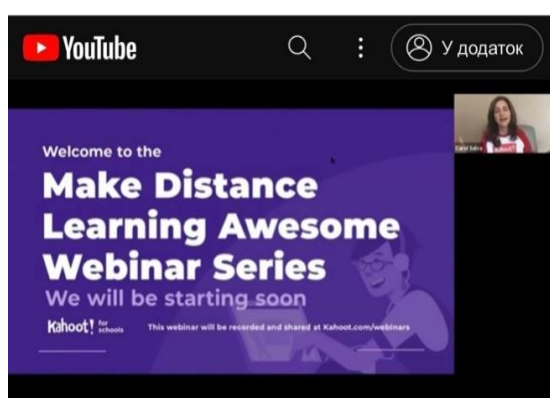


Рис. 3.1. Фрагменти запису вебінару «Розпочнемо з Kahoot»

Джерело: EDU Webinar 5/13/2020: Get started with Kahoot!  
(<https://www.youtube.com/watch?v=jTESzzbOn0Q>)

Мета вебінарів полягала в озброєнні студентів філологічних спеціальностей необхідними знаннями, уміннями й навичками щодо створення особистого кабінету в безкоштовній ігровій навчальній платформі «Kahoot!», розроблення інтерактивних завдань, презентацій, опитувань тощо. Студентам також було запропоновано оцінити власний рівень умінь і навичок застосування запропонованої платформи до їхньої безпосередньої участі у вебінарах та після, а також наскільки корисними ці вебінари були для розвитку їхньої цифрової компетентності.

Рисунок 3.2 демонструє фрагменти запису вебінару «Вивчайте англійську мову з Kahoot!».



EDU Webinar 5/6/2020: Engage ELs with Kahoot!



EDU Webinar 5/6/2020: Engage ELs with Kahoot!

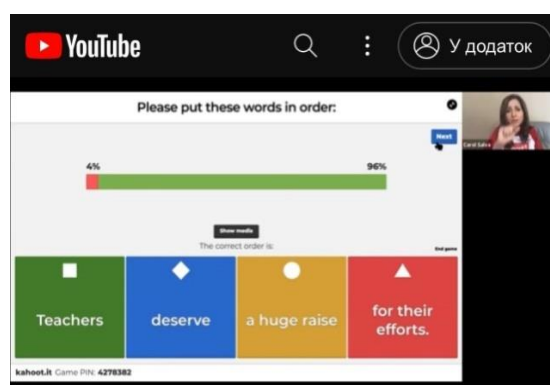
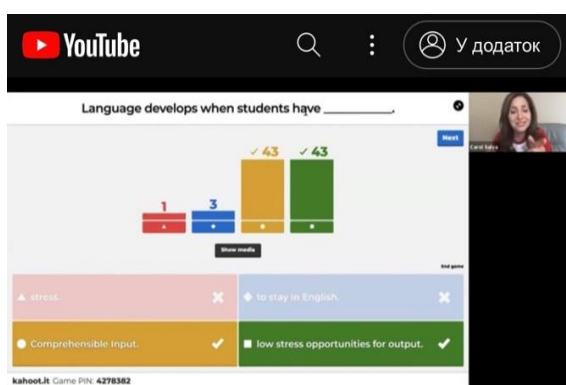


Рис. 3.2. Фрагменти запису вебінару «Вивчайте англійську мову з Kahoot!»

Джерело: EDU Webinar 5/6/2020: Engage ELs with Kahoot! ([https://www.youtube.com/watch?v=gNg8Bx\\_V5p0&t=58s](https://www.youtube.com/watch?v=gNg8Bx_V5p0&t=58s))

Фрагменти запису вебінару «Використання Cambridge English Kahoots під час викладання та навчання в онлайн форматі», розробленого представниками Cambridge Assessment English, представлено на рисунку 3.3.

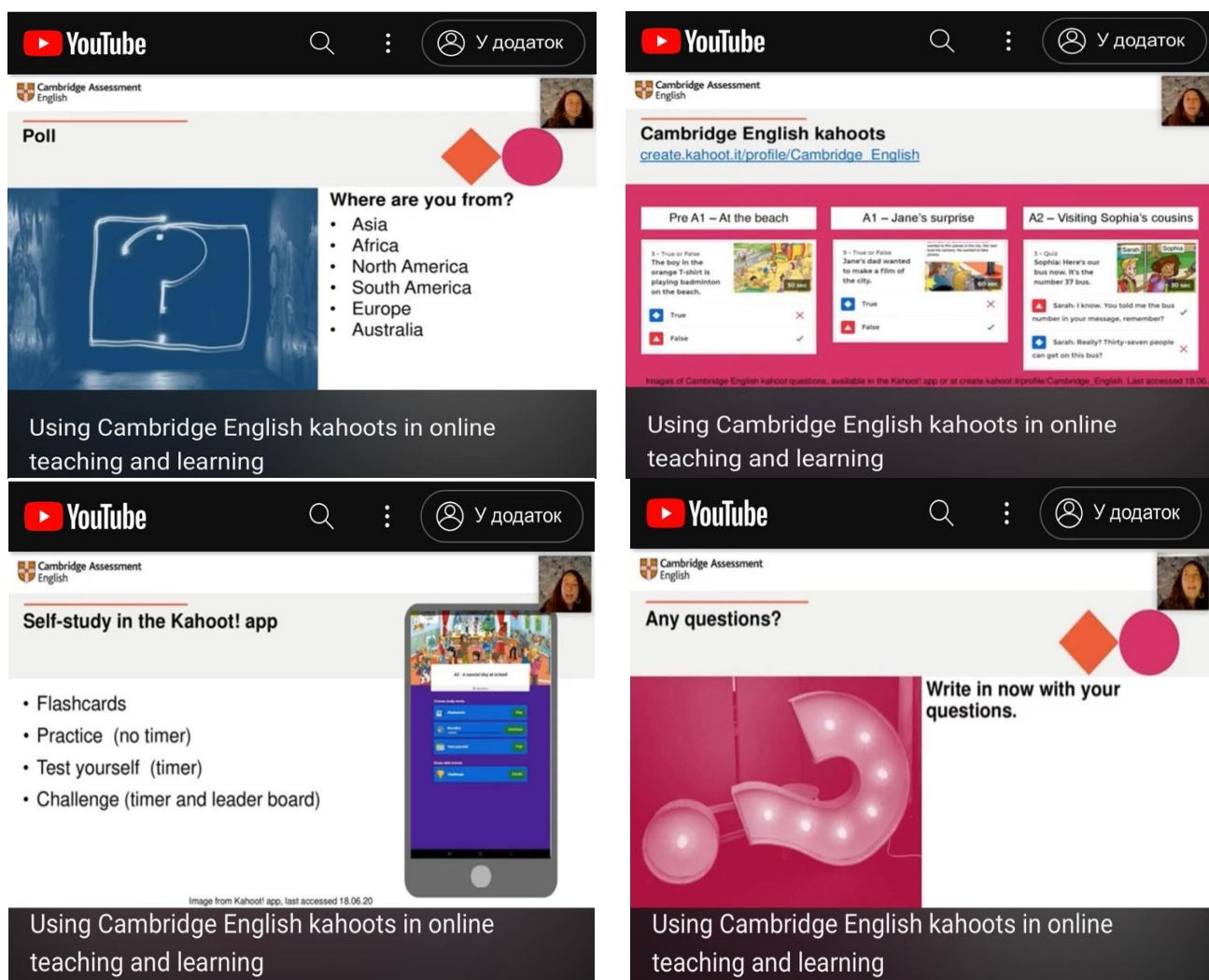


Рис. 3.3. Фрагменти запису вебінару «Використання Cambridge English kahoots під час викладання та навчання в онлайн форматі»

*Джерело:* Using Cambridge English kahoots in online teaching and learning ([https://www.youtube.com/watch?v=SUzCfx2I\\_d8](https://www.youtube.com/watch?v=SUzCfx2I_d8))

Під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Практичний курс основної іноземної мови», «Практична граматики основної іноземної мови» та «Практика письмового та усного перекладу», студенти філологічних спеціальностей вчилися застосовувати онлайн-словники і тезауруси задля вдосконалення власних цифрових умінь і навичок. Необхідність використання онлайн-словників і тезаурусів пояснюється тим, що вони, по-перше, надають миттєвий доступ до визначень слів, сприяють розширенню словникового запасу студентів філологічних спеціальностей, а по-друге, надають змогу підвищити

рівень їхньої цифрової компетентності. Зважаючи на те, що онлайн-словники часто-надають додаткову інформацію про правопис і різні форми слів, пропонують аудіо вимову слів, містять інформацію про етимологію слів, примітки щодо їх вживання та приклади сталих та ідіоматичних виразів, актуальність їх використання в підготовці студентів філологічних спеціальностей не підлягає сумніву. Користування ними сприяє також формуванню в них здатності критично оцінювати інформацію, урахувати контекст та її надійність. Так, одним із безкоштовних онлайн-словників, які студенти використовували під час вивчення зазначених дисципліни був Collins Dictionary (<https://www.collinsdictionary.com/>), який пропонує не лише визначення слів, приклади їх вживання в реченнях, синоніми, антоніми, аудіо-вимову, а й містить спеціальний розділ для тих, хто вивчає англійську мову (рис. 3.4).

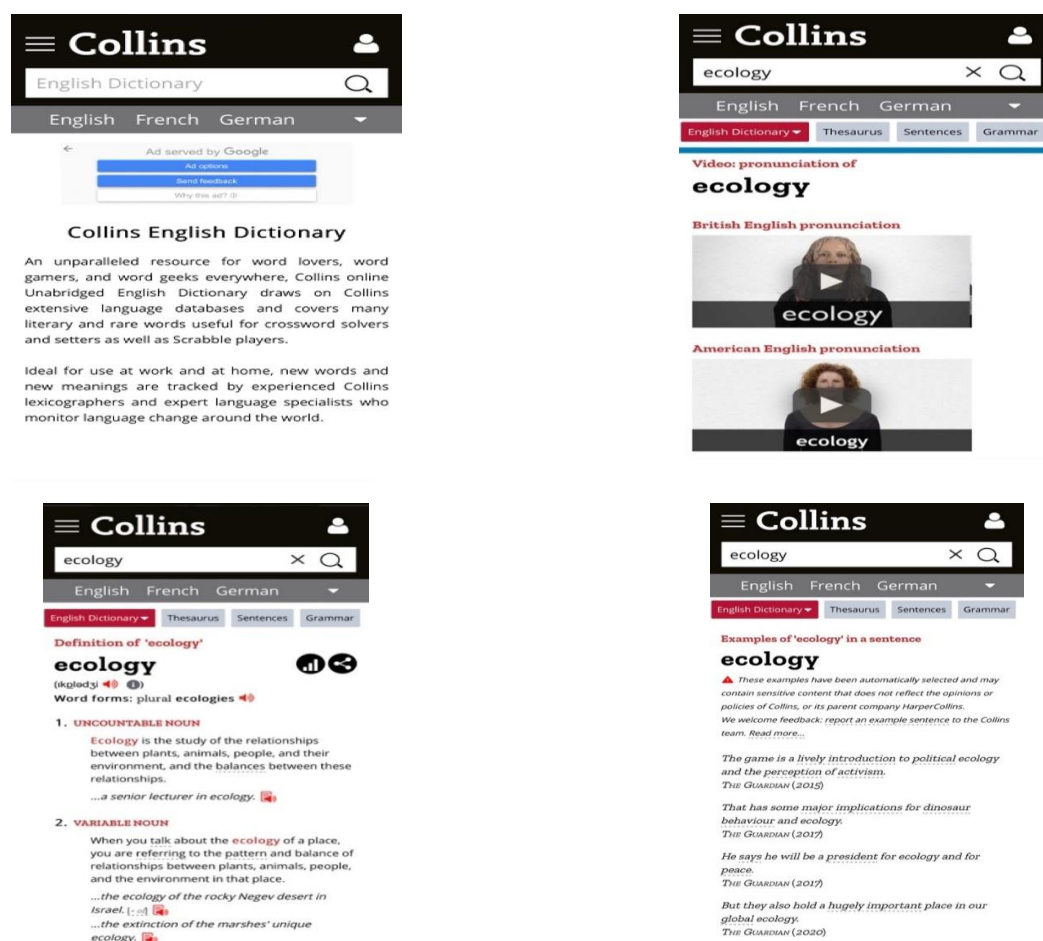


Рис. 3.4. Приклади пошуку інформації щодо визначення слова, аудіо-вимови та вживання в реченнях, наданої Collins Dictionary

Джерело: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ecology>

Зазначимо, що в умовах стрімкої цифровізації вищої освіти онлайн-словники стають засобами ефективного розширення словникового запасу, формування й розвитку мовленнєвих навичок студентів філологічних спеціальностей, оскільки в переважній більшості є відкритими, вирізняються інтерактивними функціями й містять детальну інформацію щодо тлумачення різних слів, варіанти транскрипції, приклади вживання. На сторінках усіх онлайн-словників можна знайти численні гіперпосилання, за допомогою яких студенти філологічних спеціальностей можуть досліджувати ідіоматичні вирази, споріднені слова, сталі вирази, а також сім'ї слів.

Ще один онлайн-словник, який можна використовувати під час вивчення англійської мови є Merriam-Webster ([www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com)). Цей онлайн-словник також надає визначення слів, пропонує синоніми, антоніми, аудіо-вимову та інформацію щодо походження слів (рис. 3.5).

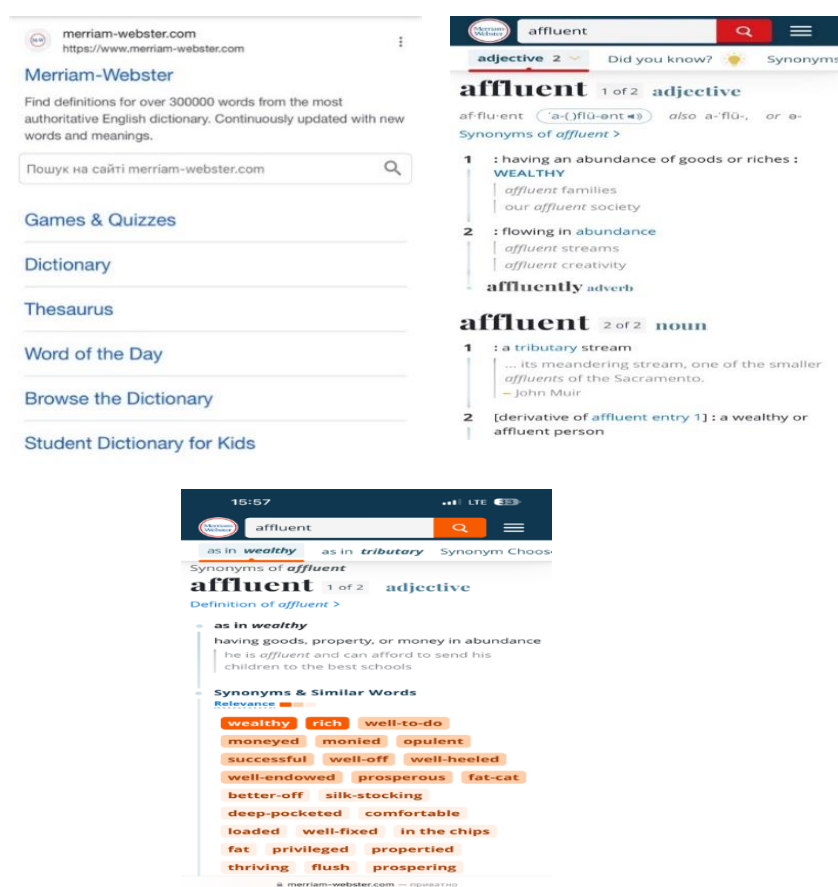


Рис. 3.5. Стартова сторінка Merriam-Webster OnlineDictionary, а також приклади пошуку інформації щодо визначення слова і його синоніми

Джерело: [www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com)

Задля підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, розвитку пізнавального інтересу й залучення студентів філологічних спеціальностей до активної участі в розширенні власного словникового запасу, викладачі можуть використовувати інтерактивні функції онлайн-словників (інтерактивні ігри зі словами, вікторини та вправи) як під час проведення практичних занять в аудиторії, так і в дистанційному форматі.

На рисунку 3.6 представлено приклади однієї з численних онлайн вікторин на знання слів, які можна знайти на сторінках Merriam-WebsterOnlineDictionary. Переваги таких вікторин полягають в їх інтерактивності. Відразу після проходження певного завдання студенти мають можливість перевірити відповідь і отримати зворотний зв'язок.

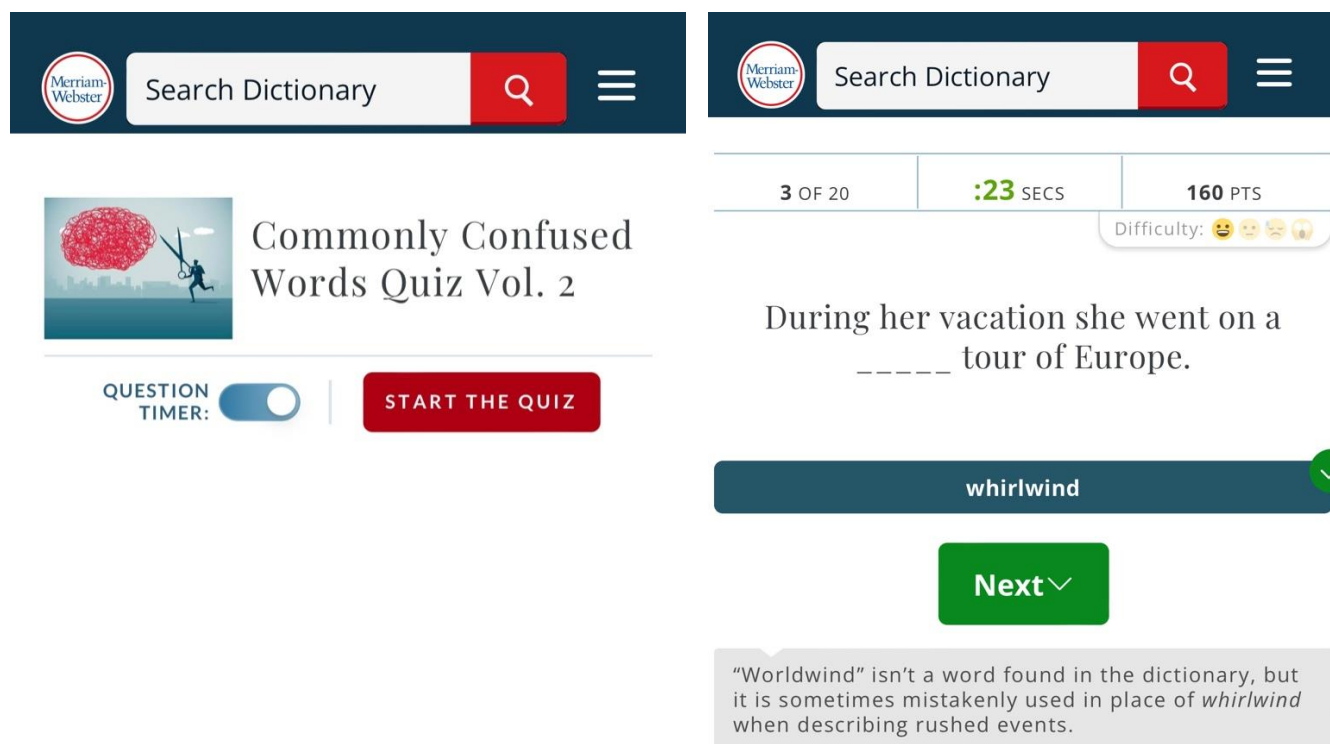


Рис. 3.6. Приклади онлайн вікторини на знання слів «Слова, які часто плутають»  
 Джерело: <https://www.merriam-webster.com/games/commonly-confused-quiz-2>

Dictionary.com (<https://www.dictionary.com/>) – це ще один безкоштовний онлайн словник, який є ефективним інструментом для формування й розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. До безперечних переваг онлайн словника Dictionary.com відносимо можливість знайти визначення

слова, його походження та синоніми, прослухати, як це слово вимовляється та використовується в реченні. Онлайн словник також пропонує користувачам ознайомитися зі словом дня, взяти участь у вікторині зі словами та дізнатися про сленг, емоджи, меми й акроніми.

Задля формування й розвитку вмінь і навичок користування відкритими освітніми ресурсами; аналізувати, порівнювати, критично оцінювати отриману з них інформацію; а також організовувати, обробляти й зберігати цю інформацію, під час вивчення дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови (англ.)» студентам філологічних спеціальностей було запропоновано розмаїття завдань, пов'язаних із використанням онлайн-словників:

1. На основі одного з запропонованих онлайн словників студенти (індивідуально, у парах або в міні-групах) мали підготувати 10-15 флешкарток зі словами та їх визначеннями за певною тематикою (сучасні технології, життя в місті, їжа тощо). На виконання завдання відводилося 15-20 хвилин. Після виконання завдання студенти мали презентувати свою роботу й пояснити, чому вони обрали саме ці слова. Для презентації розроблених ними флешкарток студенти могли використовувати такий застосунок для створення та відтворення презентацій, як PowerPoint, ігрову навчальну платформу «Kahoot!» та/або універсальну онлайн-дошку з інтуїтивним інтерфейсом «Padlet» тощо. Приклади флешкарток з визначенням слів на тему «Energy» представлено на рисунку 3.7.

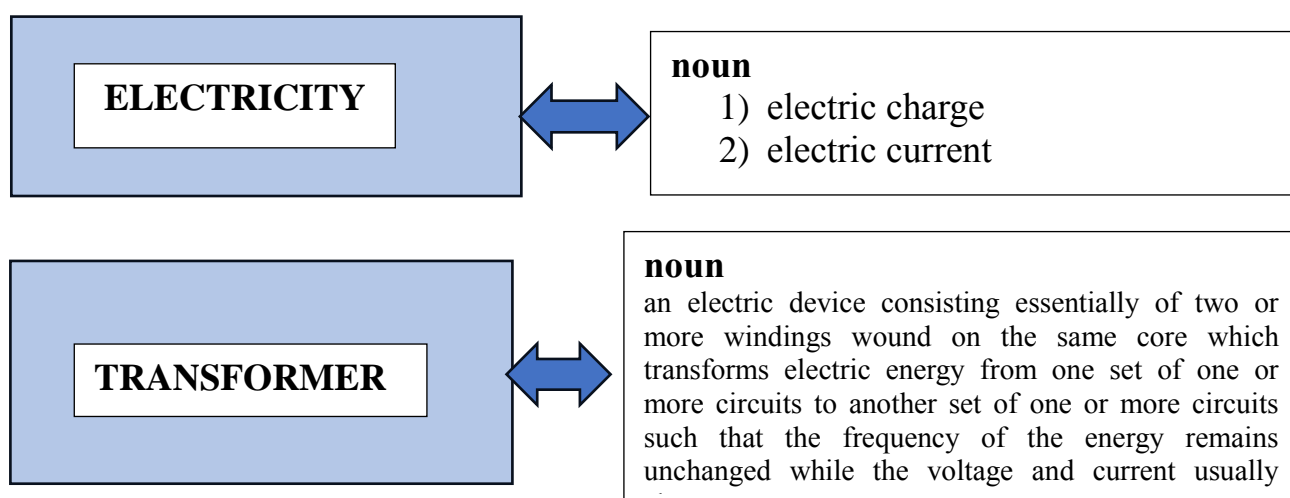


Рис. 3.7. Приклади флешкарток з визначенням слів на тему «Energy»

Джерело: <https://www.dictionary.com/>



2. Студентам (індивідуальна робота) було запропоновано написати твір на задану тему обсягом 100-150 слів. На виконання завдання відводилося 30 хвилин. Під час написання твору студенти мали користуватися онлайн-словником (онлайн-тезаурусом) задля пошуку синонімів, сталих виразів, ідіом тощо. Кожен студент мав змогу презентувати свій твір одногрупникам. Після презентації всіх творів студенти мали поділитися своїми думками щодо переваг застосування онлайн-словника (онлайн-словників) та його впливу на написане. Задля формування й розвитку здатності до рефлексії студентам було запропоновано визначити певні виклики, пов'язані з написанням твору на задану тему, й обговорити зі своїми одногрупниками, чи доречно використовувати онлайн-словники для вдосконалення навичок письма.

3. Студенти отримували уривки тексту, які містять новий лексичний матеріал. Студенти мали прочитати текст і виписати незнайомі слова в зошит. Кожен студент мав створити список незнайомих слів і знайти їх визначення за допомогою онлайн-словника. На виконання завдання відводилося 15-20 хвилин. Задля демонстрації розуміння значення нових слів студентам було запропоновано написати твір і використати нові слова, які вони вивчили. Після виконання завдання студенти мали поділитися думками щодо того, наскільки корисними були онлайн-словники під час пошуку нових слів і написання твору.

Залучення студентів філологічних спеціальностей до виконання творчих завдань за допомогою цифрових сервісів для створення презентацій сприяло формуванню й розвитку в них навичок візуалізації навчального (освітнього) матеріалу. Такими цифровими сервісами були PowerPoint, Prezi, Canva, GoogleSlides, PowToon тощо. Під час вивчення дисципліни «Практична граматики основної іноземної мови» студентів філологічних спеціальностей залучали до створення презентацій (індивідуально або в міні-групах), пов'язаних із вивченням певних правил граматики англійської мови, а під час вивчення дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови (англ.)» – розмовних тем, пов'язаних із використанням лексичного матеріалу. Презентації мали включати зображення, текстову інформацію, відео, питання для обговорення та рефлексії.

Задля ознайомлення з базовими комп'ютерними навичками (управління файлами, використання веб-браузерів, навігація в різних програмах) студентам філологічних спеціальностей було запропоновано продивитися записи онлайн-уроків. Так, наприклад, «Основи роботи з браузером» був одним з таких онлайн-уроків (рис. 3.8). Основна мета зазначеного онлайн-уроку – надати студентам філологічних спеціальностей загальну інформацію про зміст і сутність поняття «браузер», наявні браузери, про застосування URL-адреси, доступ до закладок та історії, а також збереження зображень і плагінів.

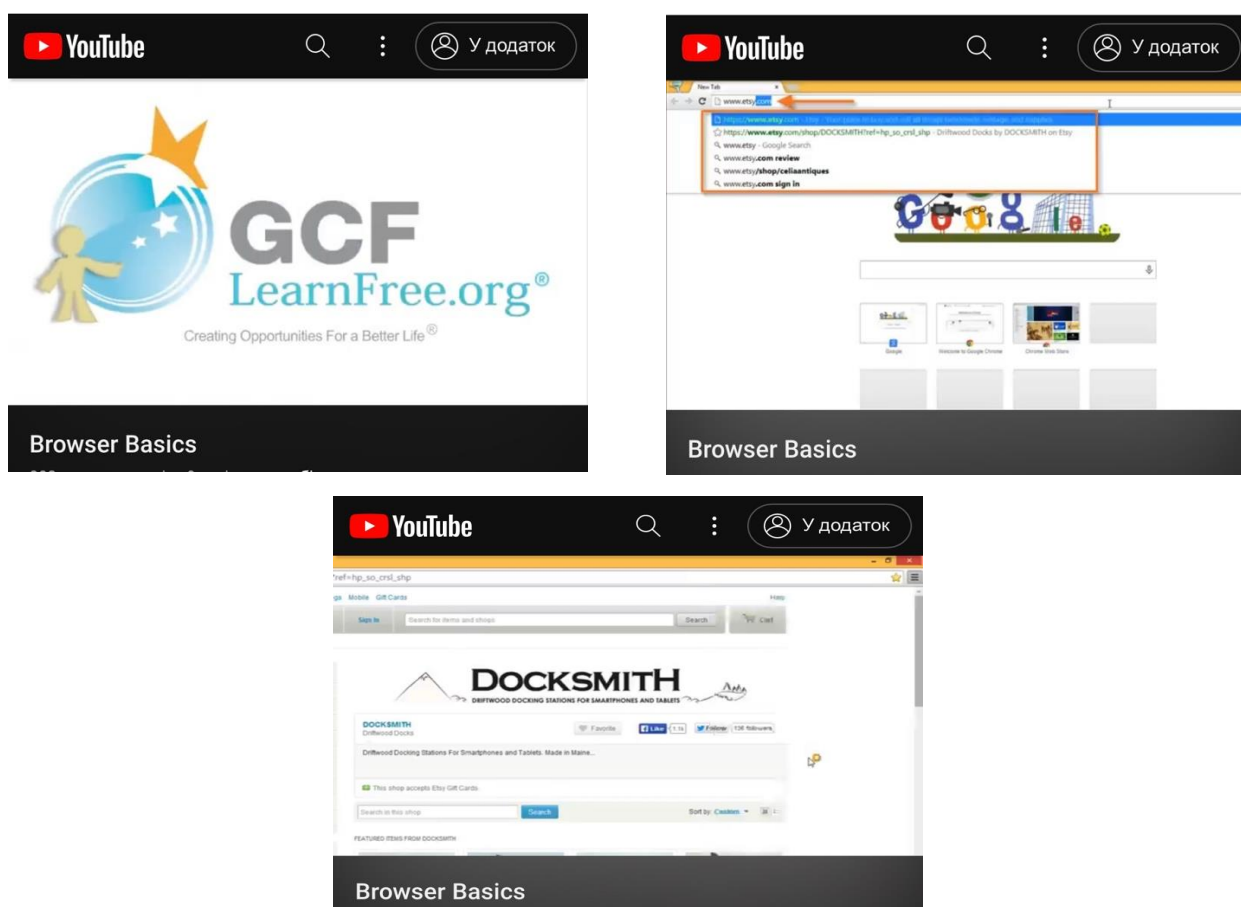


Рис. 3.8. Фрагменти запису онлайн-уроку «Основи роботи з браузером»

Джерело: Browser Basics (<https://www.youtube.com/watch?v=FxirRVJWUTs>)

Суттєвий вплив на формування та розвиток цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей відіграв факультативний курс «Інформаційно-комунікаційні технології у філології». Його головне завдання – формування вмінь і навичок використання цифрових технологій у підготовці до майбутньої професійної діяльності філолога. Крім програмного змісту до

комплексу факультативного курсу увійшли також різноманітні методичні матеріали, у тому числі й діагностувальні завдання та практичні вправи, що обумовлюють педагогічне забезпечення навчального процесу. Велика увага приділялася наданню індивідуальної допомоги студентам в оволодінні понятійно-категорійним апаратом цифрових технологій англійською мовою.

Ураховуючи особливості освітнього середовища, програма цього авторського факультативного курсу для студентів другого курсу була адаптована та спрямована на вивчення наступних актуальних тем:

- історія використання й упровадження цифрових технологій у філологічну діяльність;

- інтегровані цифрові технології загального призначення. Вивчення прийомів створення мультимедійної презентації, знайомство з програмою та додатками Microsoft Office, оволодіння прийомами роботи для створення демонстраційних роликів;

- цифрові технології в сучасній освіті. Використання цифрових технологій у навчальному процесі під час самостійної роботи. Розроблення й застосування обраного програмного забезпечення для підготовки публікації або презентації;

- технології електронного навчання на базі електронного освітнього середовища «Moodle». Технології дистанційного навчання, технології динамічного контролю знань та портфоліо, технології мобільного навчання;

- автоматизовані системи у філології. Пошук, оброблення, моделювання й аналіз когнітивних даних, їх унаочнення й використання під час розв'язання типових і нетипових філологічних завдань, підготовки та прийняття філологічних та перекладацьких рішень.

Вищевказані теми сприяють формуванню й розвитку таких умінь, як здійснювати пошук, зберігати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел і баз даних, представляти її в потрібному форматі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових). Під час реалізації факультативного курсу було застосовано наступні форми організації й методи навчання: презентації авторських розробок, у тому числі для проведення

online-презентацій; методи генерування ідей (креативний опитувальник); складання аналітичного звіту з практичної та лабораторної роботи та його подання тощо. Після завершення факультативного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології у філології» учасникам експериментальної групи було запропоновано розробити та застосувати обране програмне забезпечення з використанням цифрових технологій й підготувати перший міні-проект про значення цифрових технологій у навчальній (освітній) і майбутній професійній діяльності філологів. Студенти готували міні-проекти за наступними темами: «Які цифрові технології мають застосовувати у закладах вищої освіти?», «Значення цифрової компетентності для моєї майбутньої професії», «Цифрові технології як засіб інтелектуального розвитку». Усі виступи студентів попередньо обговорювалися на заняттях і факультативах, а зміст міні-проектів детально опрацьовувався з викладачем на індивідуальних консультаціях. Потім студенти публічно захищали свої проекти та творчі роботи з обраних тем.

Таким чином, імплементація факультативного курсу в освітній процес сприяла формуванню та розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

### **3.3. Узагальнення результатів експерименту**

Відповідно до програми дослідження, метою дослідно-експериментальної роботи була перевірка авторської моделі, імплементація якої в освітній процес закладів вищої освіти була спрямована на формування й розвиток цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Доведення ефективності моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей та динаміки позитивних змін рівня сформованості досліджуваного дидактичного феномена передбачало проведення контрольних зрізів до початку формувального етапу педагогічного експерименту та після його завершення. Рівні вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей до початку формувального етапу експерименту та після його завершення визначалися за допомогою дібраних

діагностувальних методик. Контрольний етап педагогічного експерименту потребував зіставлення розподілів студентів філологічних спеціальностей в експериментальних і контрольних групах за рівнями сформованості в них цифрової компетентності. Було сформульовано наступні припущення:

- емпіричні розподіли студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи за рівнями сформованості цифрової компетентності на початку й після завершення експерименту не відрізняються між собою ( $H_0$ );

- емпіричні розподіли студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи за рівнями сформованості цифрової компетентності на початку й після завершення експерименту відрізняються між собою ( $H_1$ ), що підтверджено обробленням отриманих результатів методами математичної статистики.

Узагальнені результати оцінювання рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в експериментальній і контрольній групах (покомпонентно) на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту представлено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Узагальнені результати оцінювання рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп (покомпонентно)

| Компонент<br>(за відповідним<br>критерієм) | Група % | Констатувальний<br>етап |          |         | Контрольний етап |          |         | Динаміка |          |         | $\chi^2$<br>Коефіцієнт<br>т Пірсона |
|--|---------|-------------------------|----------|---------|------------------|----------|---------|----------|----------|---------|-------------------------------------|
|  |         | Нізький                 | Середній | Високий | Нізький          | Середній | Високий | Нізький  | Середній | Високий |                                     |
| Мотиваційно-<br>професійний                | ЕГ      | 50,0                    | 47,1     | 2,9     | 25,5             | 51,0     | 23,5    | -24,5    | 3,9      | 20,6    | <b>42,73</b>                        |
|  | КГ      | 50,0                    | 46,2     | 3,8     | 38,5             | 54,8     | 6,7     | -11,5    | 8,6      | 2,9     | 6,31                                |
| Когнітивно-<br>діджитальний                | ЕГ      | 51,9                    | 44,1     | 4,0     | 29,5             | 46,0     | 24,5    | -22,4    | 1,9      | 20,5    | <b>35,36</b>                        |
|  | КГ      | 47,1                    | 49,1     | 3,8     | 35,6             | 53,8     | 10,6    | -11,5    | 4,7      | 6,8     | 8,79                                |
| Інструментально-<br>діджитальний           | ЕГ      | 45,1                    | 52,0     | 2,9     | 20,6             | 57,8     | 21,6    | -24,5    | 5,8      | 18,7    | <b>46,78</b>                        |
|  | КГ      | 45,2                    | 50,0     | 4,8     | 32,7             | 57,7     | 9,6     | -12,5    | 7,7      | 4,8     | 8,54                                |
| Рефлексійно-<br>діджитальний               | ЕГ      | 43,1                    | 51,0     | 6,9     | 22,5             | 53,9     | 23,6    | -20,6    | 2,9      | 16,7    | <b>31,50</b>                        |
|  | КГ      | 45,2                    | 51,0     | 3,8     | 33,7             | 57,7     | 8,7     | -11,5    | 6,7      | 4,9     | 7,73                                |

Джерело: власне дослідження

Результати оцінювання рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за *мотиваційно-професійним критерієм* на контрольному етапі експерименту представлено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівень сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за *мотиваційно-професійним критерієм* на контрольному етапі експерименту

| Рівні    | Експериментальна група |                  | Контрольна група     |                  |
|----------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|          | Констатувальний етап   | Контрольний етап | Констатувальний етап | Контрольний етап |
| Високий  | 3                      | 24               | 4                    | 7                |
| Середній | 48                     | 52               | 48                   | 57               |
| Низький  | 51                     | 26               | 52                   | 40               |
| Усього   | 102                    | 102              | 104                  | 104              |

*Джерело:* власне дослідження

Ступінь узгодженості відповідей студентів філологічних спеціальностей в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі експерименту обчислено за допомогою коефіцієнта Пірсона ( $\chi^2$ ). Для студентів філологічних спеціальностей в експериментальній групі рівень сформованості цифрової компетентності за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі експерименту коефіцієнт Пірсона набуває значень:

$$\chi^2 = \frac{(3 - 24)^2}{(24)} + \frac{(48 - 52)^2}{(52)} + \frac{(51 - 26)^2}{(26)} = 42,73$$

З'ясуємо ступінь значущості різниці на початку й наприкінці дослідної роботи в розподілі рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в експериментальній групі. За урахування табличної інформації «Критичні значення  $\chi^2$ -критерію, що відповідають різним ймовірностям похибки та різним ступеням свободи», здобує нами значення **42,73** є більшим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й ймовірність похибки менше, ніж 0,05).

Для контрольної групи студентів коефіцієнт Пірсона набуває значень:

$$\chi^2 = \frac{(4-7)^2}{(7)} + \frac{(48-57)^2}{(57)} + \frac{(52-40)^2}{(40)} = 6,31$$

Здобуте нами значення **6,31** є меншим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й імовірність похибки менше, ніж 0,05). Отже, у нас немає підстав заперечувати нульову гіпотезу про однаковий розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за мотиваційно-професійним критерієм на різних етапах проведення експерименту.

На рисунку 3.9 продемонстровано унаочнення рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної і контрольної груп за мотиваційно-професійним критерієм на констатувальному етапі експерименту.

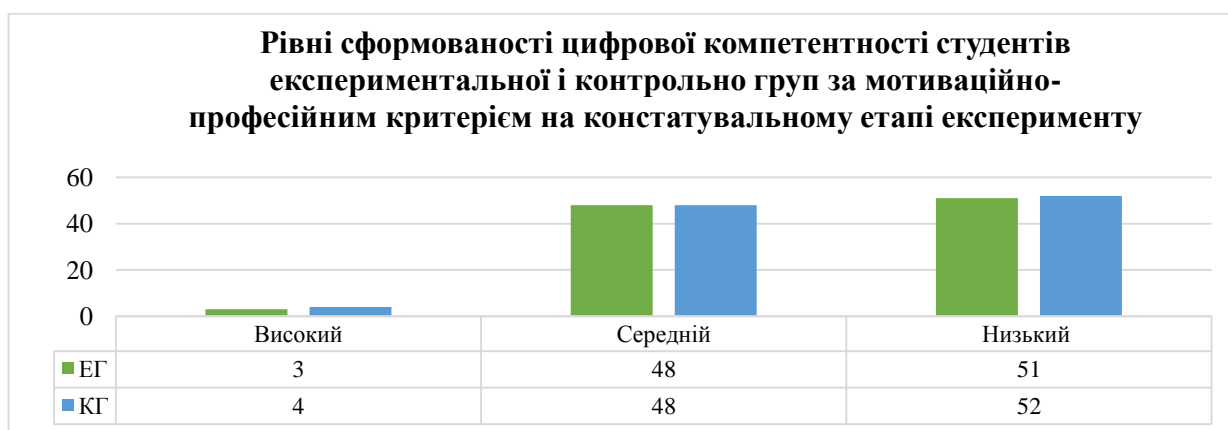


Рис. 3.9. Унаочнення рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної і контрольної груп за мотиваційно-професійним критерієм на констатувальному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Зазначимо, що на контрольному етапі експерименту відбулися динамічні позитивні зміни рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за мотиваційно-професійним критерієм. Високий рівень сформованості цифрової компетентності мають 23,5% студентів експериментальної та 6,7% студентів контрольної груп. У 51,0% студентів експериментальної групи і в 54,8% студентів контрольної групи рівень сформованості цифрової компетентності є середнім. 25,5% студентів

експериментальної групи і 38,5% студентів контрольної групи вирізняються низьким рівнем сформованості цифрової компетентності за мотиваційно-професійним критерієм (табл. 3.9).

На рисунку 3.10 представлено унаочнення результатів щодо рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної і контрольної груп за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі дослідження.



Рис. 3.10. Унаочнення рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної і контрольної груп за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Рисунок 3.11 унаочнює динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі експерименту.



Рис. 3.11. Унаочнення динаміки змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження



Рисунок 3.12 демонструє динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі експерименту.



Рис. 3.12. Унаочнення динаміки змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за мотиваційно-професійним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Таблиця 3.11 демонструє результати оцінювання рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за когнітивно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту.

Таблиця 3.11

Рівень сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за *когнітивно-діджитальним критерієм* на контрольному етапі експерименту

| Рівні    | Експериментальна група |                  | Контрольна група     |                  |
|----------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|          | Констатувальний етап   | Контрольний етап | Констатувальний етап | Контрольний етап |
| Високий  | 4                      | 25               | 4                    | 11               |
| Середній | 45                     | 47               | 51                   | 56               |
| Низький  | 53                     | 30               | 49                   | 37               |
| Усього   | 102                    | 102              | 104                  | 104              |

*Джерело:* власне дослідження

Отже, на констатувальному етапі експерименту 51,9% студентів експериментальної групи і 47,1% студентів контрольної групи мали низький рівень сформованості цифрової компетентності за когнітивно-діджитальним критерієм. У 44,1% студентів експериментальної групи і 49,1% студентів контрольної групи було виявлено середній рівень сформованості цифрової компетентності за когнітивно-діджитальним критерієм. Високим рівнем сформованості цифрової компетентності за зазначеним критерієм вирізнялися 4,0% студентів експериментальної групи і 3,8% студентів контрольної групи. На контрольному етапі експерименту високий рівень сформованості цифрової компетентності за когнітивно-діджитальним критерієм було виявлено в 24,5% студентів експериментальної групи і 10,6% студентів контрольної групи. У 46,0% студентів експериментальної групи і 53,8% студентів контрольної групи рівень сформованості цифрової компетентності за когнітивно-діджитальним критерієм був середнім. 29,5% студентів експериментальної групи і 35,6% студентів контрольної групи мали низький рівень сформованості цифрової компетентності за когнітивно-діджитальним критерієм.

Ступінь значущості різниці на початку й наприкінці дослідної роботи в розподілі рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за когнітивно-діджитальним критерієм в експериментальній групі вираховуємо за наступною формулою:

$$\chi^2 = \frac{(4 - 25)^2}{(25)} + \frac{(45 - 47)^2}{(47)} + \frac{(53 - 30)^2}{(30)} = 35,36$$

За урахування табличної інформації «Критичні значення  $\chi^2$ -критерію, що відповідають різним ймовірностям похибки та різним ступеням свободи», здобуте нами значення **35,36** є більшим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи ймовірність похибки менше, ніж 0,05).

Для контрольної групи студентів коефіцієнт розраховуємо за наступною формулою:

$$\chi^2 = \frac{(4-11)^2}{(11)} + \frac{(51-56)^2}{(56)} + \frac{(49-37)^2}{(37)} = 8,79$$

Здобуте нами значення **8,79** є меншим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи ймовірність похибки менше, ніж 0,05). Тобто, підстави заперечувати нульову гіпотезу про однаковий розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в експериментальній і контрольних групах за когнітивно-діджитальним критерієм на різних етапах проведення експерименту відсутні.

На рисунку 3.13 представлено зображення розподілу рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за когнітивно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту.



Рис. 3.13. Розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за когнітивно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Рисунок 3.14 унаочнює розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за когнітивно-

діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі педагогічного експерименту.



Рис. 3.14. Розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за когнітивно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

На рисунку 3.15 продемонстровано динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за когнітивно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту.

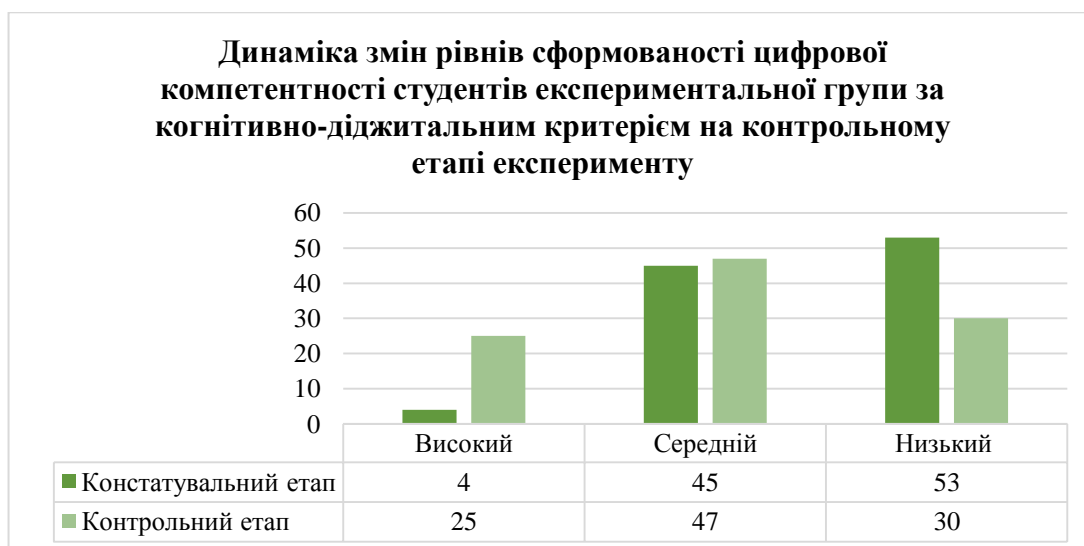


Рис. 3.15. Унаочнення динаміки змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за когнітивно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за когнітивно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту продемонстровано на рисунку 3.16.

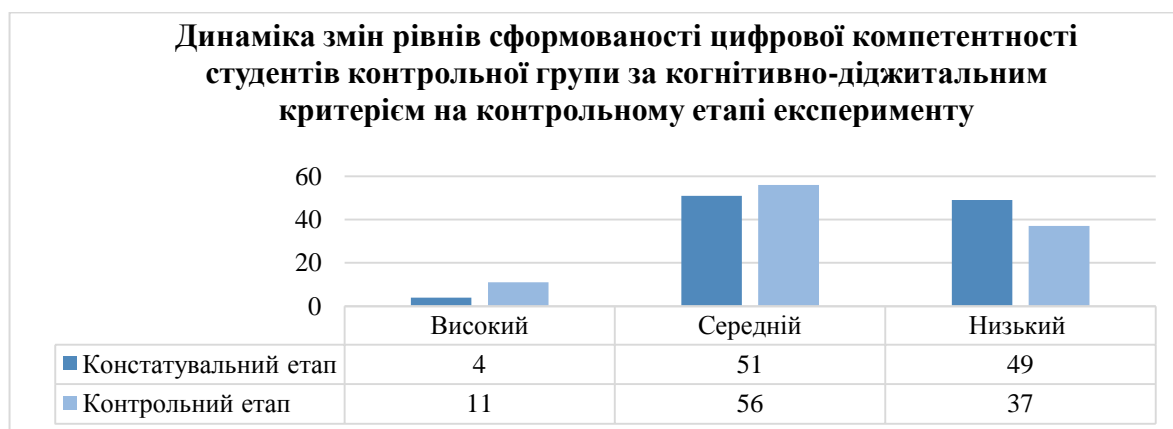


Рис. 3.16. Унаочнення динаміки змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за когнітивно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

У таблиці 3.12 продемонстровано результати оцінювання рівня вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп за інструментально-діджитальним критерієм на констатувальному і контрольному етапах експерименту.

Таблиця 3.12

Рівень сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп за *інструментально-діджитальним критерієм* на констатувальному і контрольному етапах експерименту

| Рівні    | Експериментальна група |                  | Контрольна група     |                  |
|----------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|          | Констатувальний етап   | Контрольний етап | Констатувальний етап | Контрольний етап |
| Високий  | 3                      | 22               | 5                    | 10               |
| Середній | 53                     | 59               | 52                   | 60               |
| Низький  | 46                     | 21               | 47                   | 34               |
| Усього   | 102                    | 102              | 104                  | 104              |

*Джерело:* власне дослідження

Для студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи за інструментально-діджитальним критерієм коефіцієнт Пірсона набуває наступних значень:

$$\chi^2 = \frac{(3-22)^2}{(22)} + \frac{(53-59)^2}{(59)} + \frac{(46-21)^2}{(21)} = 46,78$$

За табличною інформацією «Критичні значення  $\chi^2$ -критерію, що відповідають різним ймовірностям похибки та різним ступеням свободи», з'ясуємо ступінь значущості різниці між рівнями сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в експериментальній групі на початку й після завершення експерименту. Зазначимо, що отримане значення **46,78** є більшим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й ймовірність похибки менше, ніж 0,05).

Для студентів філологічних спеціальностей контрольної групи за інструментально-діджитальним критерієм коефіцієнт Пірсона набуває наступних значень:

$$\chi^2 = \frac{(5-10)^2}{(10)} + \frac{(52-60)^2}{(60)} + \frac{(47-34)^2}{(34)} = 8,54$$

Отримане нами значення **8,54** є меншим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й ймовірність похибки менше, ніж 0,05). Тобто, підстави заперечувати нульову гіпотезу про однаковий розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на різних етапах проведення дослідження відсутні.

Рисунок 3.17 демонструє розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за інструментально-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

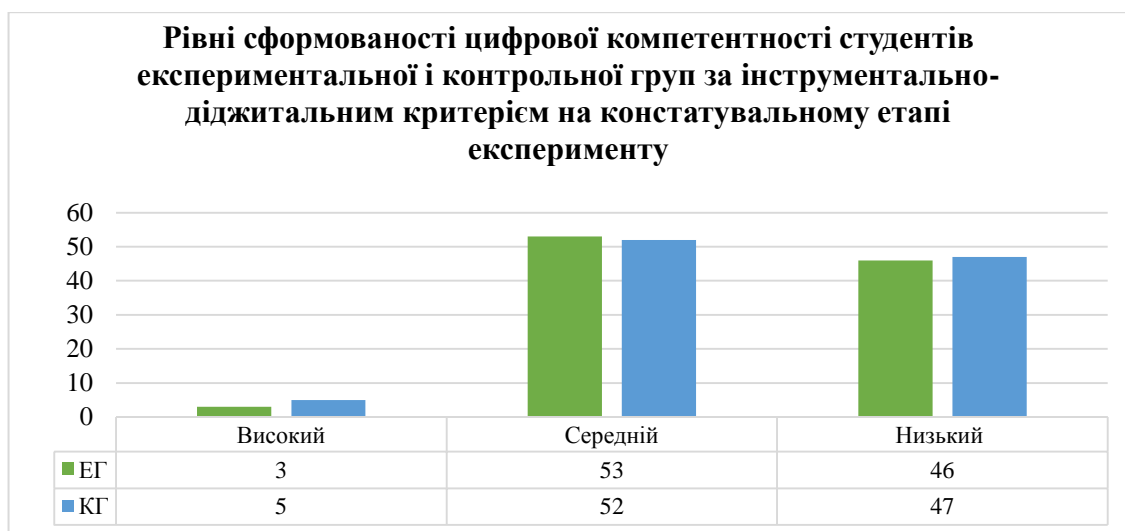


Рис. 3.17. Розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за інструментально-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

На рисунку 3.18 представлено розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за інструментально-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі педагогічного експерименту.

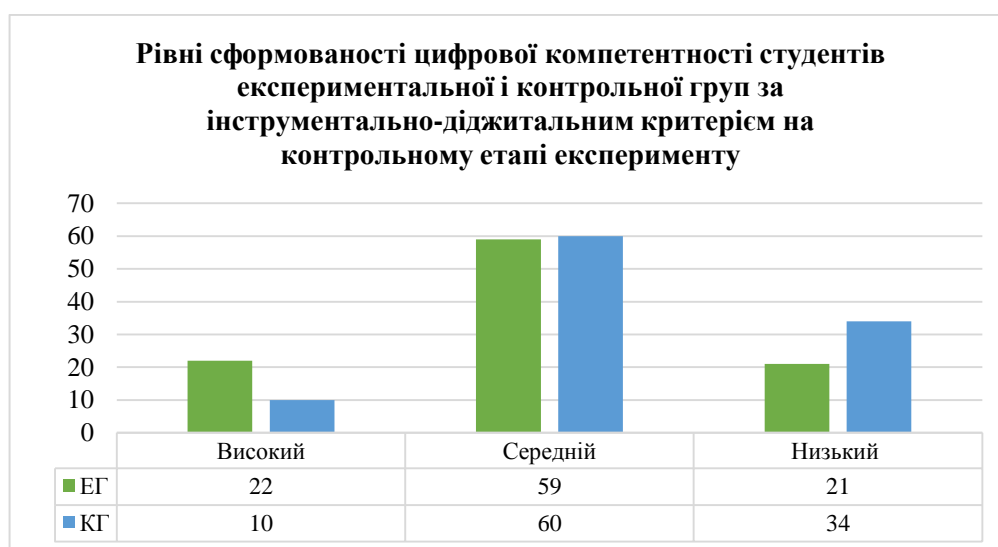


Рис. 3.18. Розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за інструментально-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Рисунок 3.19 демонструє динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за інструментально-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту.



Рис. 3.19. Зображення динаміки змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за інструментально-діджитальним критерієм в експериментальній групі на контрольному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Так, на контрольному етапі експерименту високий рівень сформованості цифрової компетентності за інструментально-діджитальним критерієм було виявлено в 21,6% студентів експериментальної групи. 57,8% мали середній рівень сформованості цифрової компетентності за інструментально-діджитальним критерієм, а 20,6% – низький.

На рисунку 3.20 зображено динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за інструментально-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту.

На контрольному етапі експерименту високий рівень сформованості цифрової компетентності за інструментально-діджитальним критерієм було виявлено в 9,6% студентів контрольної групи. 57,7% студентів контрольної групи



мали середній рівень сформованості цифрової компетентності за інструментально-діджитальним критерієм. У 32,7% студентів контрольної групи рівень сформованості цифрової компетентності за інструментально-діджитальним критерієм був низьким.

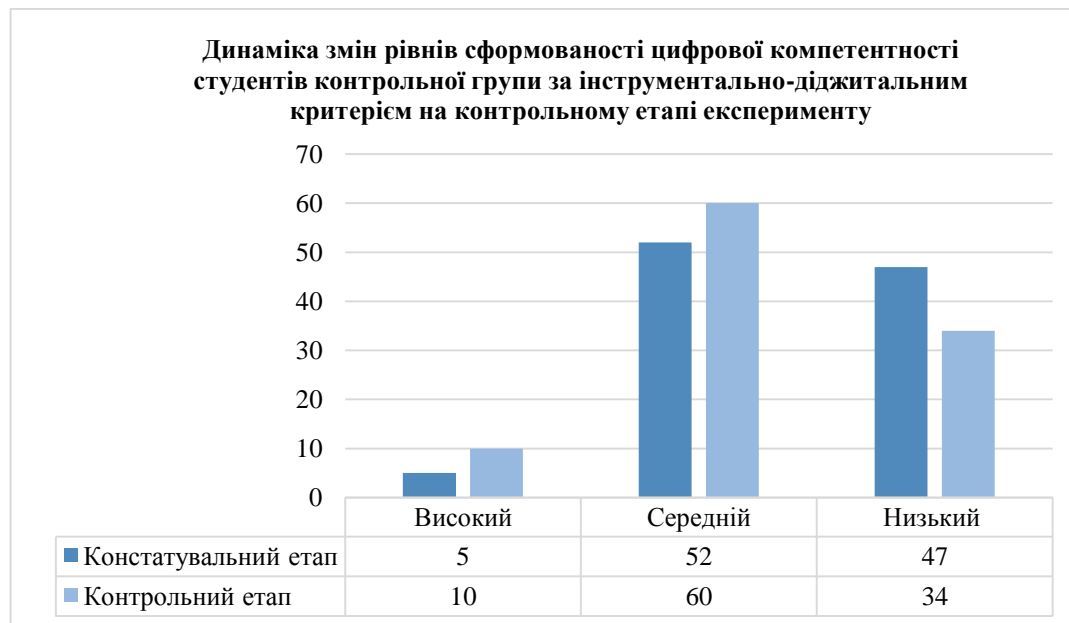


Рис. 3.20. Зображення динаміки змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за інструментально-діджитальним критерієм в контрольній групі на контрольному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

У таблиці 3.13 представлено результати оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за рефлексійно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту. Згідно отриманих даних на контрольному етапі експерименту в 23,6% студентів експериментальної і в 8,7% студентів контрольної групи рівень сформованості цифрової компетентності за рефлексійно-діджитальним критерієм є високим. У 53,9% студентів експериментальної групи й 57,7% студентів контрольної групи рівень сформованості цифрової компетентності за рефлексійно-діджитальним критерієм є середнім. 22,5% студентів експериментальної групи і 33,7% студентів контрольної групи мають низький рівень сформованості цифрової компетентності за рефлексійно-діджитальним критерієм.

Таблиця 3.13

Рівень сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп за *рефлексійно-діджитальним критерієм* на констатувальному і контрольному етапах експерименту

| Рівні    | Експериментальна група |                  | Контрольна група     |                  |
|----------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|          | Констатувальний етап   | Контрольний етап | Констатувальний етап | Контрольний етап |
| Високий  | 7                      | 24               | 4                    | 9                |
| Середній | 51                     | 55               | 53                   | 60               |
| Низький  | 44                     | 23               | 47                   | 35               |
| Усього   | 102                    | 102              | 104                  | 104              |

*Джерело:* власне дослідження

Ступінь узгодженості відповідей студентів в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі експерименту обчислено за допомогою коефіцієнта Пірсона ( $\chi^2$ ). Для студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи коефіцієнт Пірсона набуває значень:

$$\chi^2 = \frac{(7-24)^2}{(24)} + \frac{(51-55)^2}{(55)} + \frac{(44-23)^2}{(23)} = 31,50$$

Відповідно до табличної інформації «Критичні значення  $\chi^2$ -критерію, що відповідають різним імовірностям похибки та різним ступеням свободи» маємо з'ясувати ступінь значущості різниці на початку й наприкінці дослідної роботи в розподілі оцінок. Здобуте нами значення **31,50** є більшим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й імовірність похибки менше, ніж 0,05).

Для студентів філологічних спеціальностей контрольної групи коефіцієнт Пірсона набуває значень:

$$\chi^2 = \frac{(4-9)^2}{(9)} + \frac{(53-60)^2}{(60)} + \frac{(47-35)^2}{(35)} = 7,73$$

Здобуте нами значення **7,73** є меншим, ніж відповідне табличне значення 10,59663 ( $m-1=2$  ступенів свободи й імовірність похибки менше, ніж 0,05). Констатуємо факт того, що підстави заперечувати нульову гіпотезу про однаковий розподіл студентів за рефлексійно-діджитальним критерієм сформованості цифрової компетентності на різних етапах проведення експерименту.

На рисунку 3.21 продемонстровано розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за рефлексійно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту.



Рис. 3.21. Розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за рефлексійно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

На рисунку 3.22 представлено розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за рефлексійно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі педагогічного експерименту.

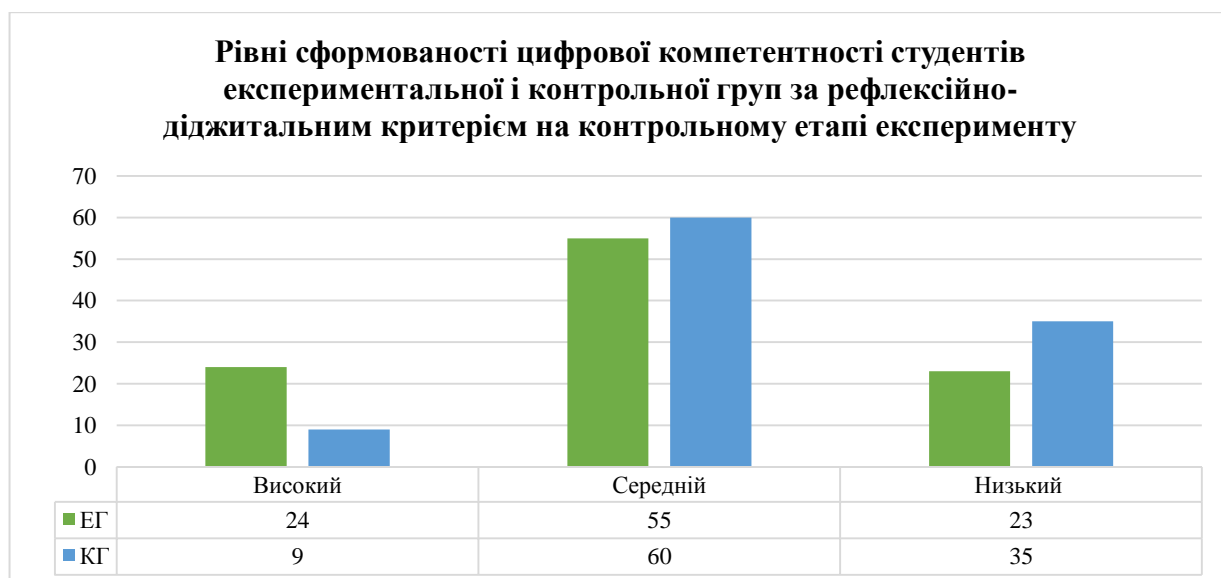


Рис. 3.22. Розподіл рівнів сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за рефлексійно-діджитальним критерієм в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі педагогічного експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Рисунок 3.23 зображує динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за рефлексійно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту.

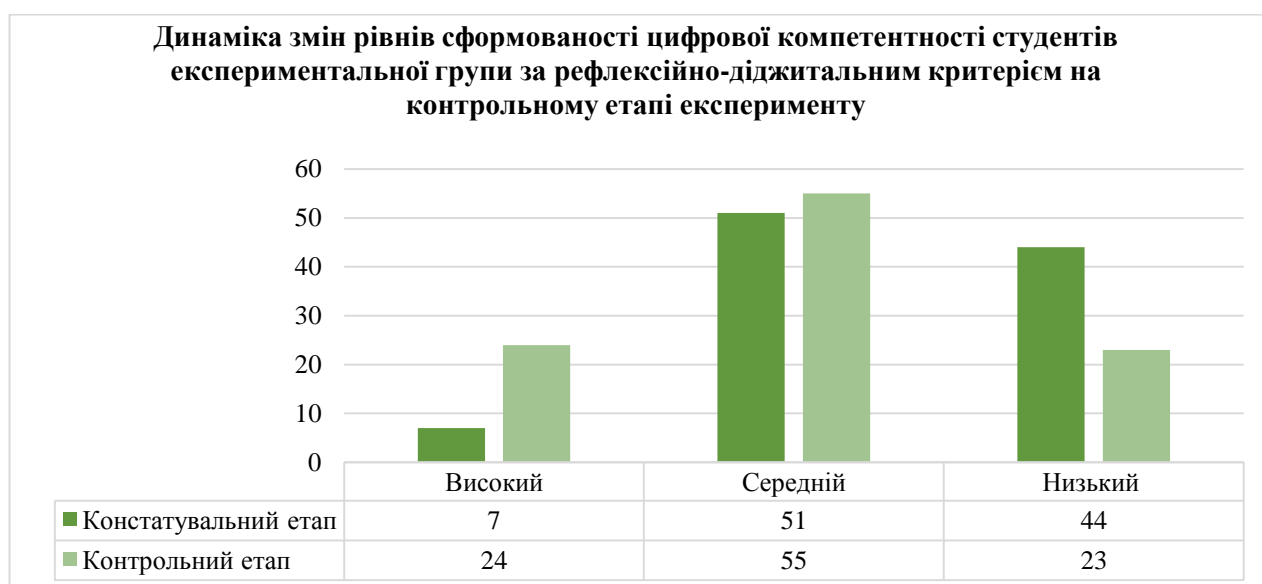


Рис. 3.23. Динаміка змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів експериментальної групи за рефлексійно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

На рисунку 3.24 представлено динаміку змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за рефлексійно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту.

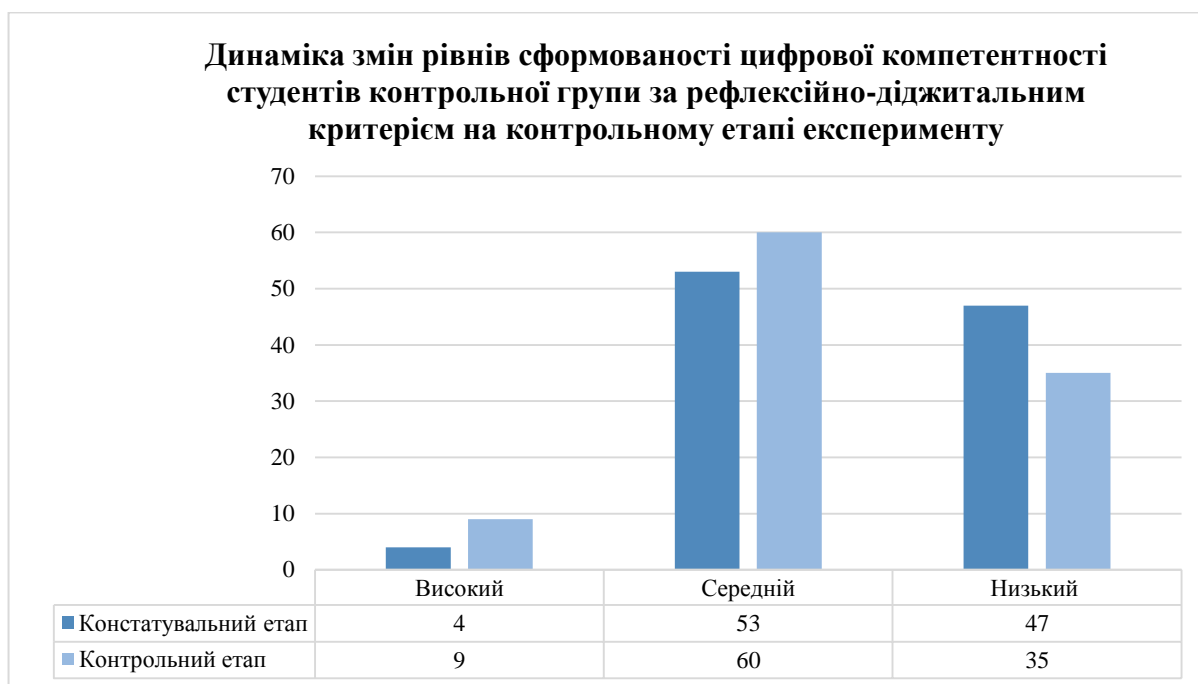


Рис. 3.24. Динаміка змін рівнів сформованості цифрової компетентності студентів контрольної групи за рефлексійно-діджитальним критерієм на контрольному етапі експерименту

*Джерело:* власне дослідження

Отже, результати проведеного експерименту свідчать про те, що цілеспрямоване формування цифрової компетентності студентів експериментальної групи сприяло динамічним змінам кожного з компонентів структури досліджуваного дидактичного феномена (*мотиваційно-професійний, когнітивно-діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний*). Тобто, можемо констатувати факт ефективності впровадження авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, яку було імplementовано в професійну підготовку студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, які готують майбутніх філологів. На відміну від експериментальної групи, у контрольній групі, де не здійснювалися

цілеспрямовані впливи до формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей (під час освітнього процесу застосовувалися переважно традиційні форми організації, методи і засоби навчання), рівень сформованості цифрової компетентності за мотиваційно-професійним, когнітивно-діджитальним, інструментально-діджитальним та рефлексійно-діджитальним критеріями підвищився несуттєво.

### **Висновки до розділу 3**

Задля визначення ефективності функціонування розробленої й обґрунтованої авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти нами було розроблено й апробовано експериментальну програму організації експериментального дослідження, яка включала три етапи педагогічного експерименту, а саме: констатувальний, формувальний і контрольний.

Мета формувального етапу педагогічного експерименту полягала в перевірці припущень щодо ефективності розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей відбувалося під час вивчення наступних навчальних дисциплін, а саме: «Вступ до перекладознавства», «Вступ до мовознавства», «Практичний курс основної іноземної мови (англ.)», «Практична граматики основної іноземної мови», «Практика письмового та усного перекладу», «Комп'ютерна лексикографія і переклад».

Апробація дієвості розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей та динаміка змін рівня вияву сформованості досліджуваного

дидактичного феномена потребувало проведення контрольних зрізів знань до початку формувального етапу експерименту (констатувальний етап) та після його закінчення (контрольний етап).

Отримані результати надали змогу констатувати факт наявності суттєвої позитивної динаміки рівнів вияву сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей експериментальної групи на контрольному етапі експерименту відповідно до визначених критеріїв – *мотиваційно-професійного, когнітивно-діджитального, інструментально-діджитального та рефлексійно-діджитального*.

Ефективність розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти підтверджена результатами статистичного оброблення вихідних даних експериментального дослідження.

Основні результати дослідження до розділу «Дослідно-експериментальна апробація авторської моделі формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей» висвітлено в наступних наукових доробках авторки [237; 238; 239; 240].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й практичне вирішення наукової проблеми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Результати дисертаційної праці підтвердили правомірність сформульованої гіпотези, засвідчили ефективність вирішення поставлених завдань дослідження й надали підстави для формулювання загальних висновків.

1. На основі вивчення нормативно-правової бази та наукових джерел з педагогіки і психології здійснено психолого-педагогічний аналіз стану розроблення проблеми формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей на теоретико-методологічному рівні. У сучасних умовах інформатизації суспільства загалом й інформатизації освіти зокрема важливість формування в студентів філологічних спеціальностей цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей для навчання протягом життя є беззаперечною. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена наявними суперечностями між сучасними вимогами до організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей, задекларованими на державному рівні, та недостатньою обґрунтованістю концептуальних, дидактичних і методичних основ формування цифрової компетентності здобувачів освіти; потребами суспільства в майбутніх фахівцях філологічної галузі з високим рівнем сформованості цифрової компетентності та реальним станом підготовки студентів філологічних спеціальностей; а також між дидактичним потенціалом сучасної освіти щодо формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти та відсутністю визначених обґрунтованих дидактичних умов, створення яких сприятиме ефективності реалізації цього процесу.

2. Визначено сутність поняття, зміст і структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. У нашому дослідженні під цифровою компетентністю розглядаємо упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних з роботою, працевлаштуванням, навчанням, дозвіллям, інклюзією та/або участі в житті суспільства. Цифрова компетентність,



як невіддільний складник професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей, формується й розвивається під час професійної підготовки в закладі вищої освіти. Для студентів філологічних спеціальностей ця компетентність вирізняється дихотомічним характером і є наскрізною, оскільки наявність у них високого рівня її сформованості сприяє формуванню й розвитку інших компетентностей, які входять до складу професійної компетентності філолога. Цифрову компетентність студентів філологічних спеціальностей трактуємо як здатність особистості свідомо, критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології (у тому числі й цифрові) під час здійснення професійно-філологічної діяльності. Структуру цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей складають чотири структурних компонента, зокрема, мотиваційно-професійний, когнітивно-діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний. Визначено змістове наповнення кожного компонента структури цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Мотиваційно-професійний компонент цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включає мотивацію досягнення успіху в професійно-філологічній діяльності й ціннісне ставлення до інновацій в освітній діяльності (у тому числі й ІКТ). Когнітивно-діджитальний компонент структури цифрової компетентності передбачає наявність у студентів філологічних спеціальностей певної сукупності знань, умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням ІКТ (у тому числі й цифрових) у повсякденній і професійно-філологічній діяльності. Сучасний фахівець-філолог має володіти глибокими знаннями в галузі ІКТ, усвідомлювати важливість захисту власної персональної інформації й персональної інформації інших, свідомо ставитися до правових і етичних норм її використання в інформаційному просторі. Відповідно до специфіки професійно-філологічної діяльності, фахівець-філолог має також уміти застосовувати різноманітні цифрові пристрої, встановлювати й працювати з різними операційними системами, цифровими сервісами й інструментами, критично оцінювати достовірність і надійність джерел інформації, обробляти і зберігати інформацію та контент у

цифрових середовищах, презентувати власні доробки тощо. Складниками інструментально-діджитального компонента цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей є здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові інструменти і сервіси для успішного здійснення різних спектрів професійно-філологічної діяльності, а також здатність до ефективної взаємодії з усіма учасниками в інформаційному просторі. Рефлексійно-діджитальний компонент цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей включає стресостійкість, здатність до аналітичності мислення, критичного мислення, здійснення рефлексії професійно-філологічної діяльності щодо використання константно оновлюваних ІК-технологій.

3. Виявлено сукупність дидактичних умов та визначено критерії, показники й рівні сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Під дидактичними умовами формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей розглядаємо *інтеграцію традиційних та інноваційних дидактичних ресурсів на основі їх гармонійного поєднання, використання яких у підготовці студентів філологічних спеціальностей сприяє вдосконаленню освітнього процесу закладу вищої освіти відповідно до постійно змінюваних вимог до підготовки фахівців-філологів 21 століття й забезпечує формування в них знань, умінь і навичок вільного володіння широким спектром інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових), необхідних ним для успішного здійснення професійної діяльності в галузі філології*. Виявлені нами дидактичні умови поділяємо на провідну та супідрядні.

Сукупність дидактичних умов розглядаємо як основу для розроблення й теоретичного обґрунтування моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Провідною дидактичною умовою визначено створення психолого-дидактичного

ІТ-середовища професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей на засадах контамінації провідних положень особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів. До супідрядних дидактичних умов відносимо: 1) активацію ціннісно-професійної основи формування інтегральної, загальних і предметних компетентностей майбутніх філологів; 2) інформаційну детермінацію змісту професійної філологічної підготовки через застосування інноваційних інтерактивних форм організації, технологій, методів і засобів навчання в процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; 3) забезпечення рефлексії здатності і готовності використання константно оновлюваних ІК-технологій у професійно-філологічній діяльності.

Критеріями оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей визначено *мотиваційно-професійний, когнітивно-діджитальний, інструментально-діджитальний та рефлексійно-діджитальний*. Основою для визначення показників до критеріїв оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей послугувала низка нормативних документів, зокрема, «Рамка цифрової компетентності для громадян України» (2021 р.), «Рамка цифрової компетентності для педагогічних і науково-педагогічних працівників (2021 р.), «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (2019 р.), «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» (2019 р.) та «Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.).

4. Розроблено й теоретично обґрунтовано модель дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Основу розробленої моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей складають апробовані

дидактичні системи, моделі, технології формування різних компетентностей студентів філологічних та гуманітарних спеціальностей. Реалізація в процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей провідних положень компетентнісного, особистісного й діяльнісного підходів сприяє ефективному формуванню високого рівня їхньої цифрової компетентності. Запропонована авторська модель містить чотири функційно-структурні конструктивні блоки: організаційно-методологічний, мотиваційно-професійний, когнітивно-інструментальний та рефлексійно-діджитальний. Визначено оптимальні підходи, технології, методи та прийоми до формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, застосування яких в освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечує ефективне формування досліджуваного дидактичного феномена.

5. Експериментально апробовано ефективність моделі дидактичної функційно-структурної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Експериментальна перевірка авторської моделі підтвердила доцільність створення в освітньому процесі визначених закладів вищої освіти виявленої сукупності дидактичних умов. Аналіз результатів експерименту засвідчив позитивну динаміку змін рівня сформованості цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в експериментальній групі загалом та покомпонентно, що доведено розрахунками коефіцієнта Пірсона ( $\chi^2$ ): за мотиваційно-професійним (42,73), когнітивно-діджитальним (35,36), інструментально-діджитальним (46,78) та рефлексійно-діджитальним (31,50).

Опрацювання експериментальних даних за використання методів математичної статистики надало верифіковані підстави для підтвердження загальної гіпотези дослідження про те, що імплементація авторської моделі дидактичної функційно-структурної системи на основі створення відповідної сукупності дидактичних умов уможливить підвищення ефективності формування та розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей в

інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із формуванням цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей. Подальшого вивчення потребують питання розроблення дидактико-методичного супроводу формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей за більш детального урахування специфіки їхньої фахової підготовки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова О. О. Феномен дистанційної освіти : монографія. Київ : Видавничий дім «АртЕк», 2021. 212 с.
2. Алексеєва Г. М. Інтерактивні комп'ютерні технології навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 6. С. 28–31.
3. Алексеєва С. В. Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1, № 4. С. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4> (дата звернення: 24.11.2022).
4. Алексеєва С. Цифрова компетентність: змістові домінанти та тенденції. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 9 (27). С. 70–78. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-70-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78) (дата звернення: 20.05.2023).
5. Алексеєва С. В. Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 10 (28). С. 45–55. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-45-55](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-45-55) (дата звернення: 30.06.2023).
6. Алексеєва С., Арістова Н., Малихін О., Попов Р. Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1 (1). С. 339–347. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1\(1\)-339-347](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1(1)-339-347) (дата звернення: 11.10.2022).
7. Алексеєва С. В., Гуменний О. Д., Паржницький В. В. Розвиток інформаційної культури педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. Київ, 2015. 188 с.
8. Арістова Н. О. Аналіз наукових підходів до класифікації структурних компонентів професійної компетентності майбутніх філологів. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. 2016. Nr 6. S. 80–85.
9. Арістова Н. О. Інноваційні методи формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2014. Вип. 42. С. 183–185.

10. Арістова Н. ІТ-методичне середовище професійної підготовки майбутніх філологів: зміст і сутність поняття. *Молодь і ринок*. 2018. № 6 (161). С. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.136841> (дата звернення: 18.12.2021).
11. Арістова Н. О. Креативні технології як педагогічна проблема формування мотивації навчання. *Соціалізація особистості*. 2006. Т. 27. С. 215–222.
12. Арістова Н. О. Комунікативна компетентність майбутніх філологів : сутність, зміст, структура. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2017. Вип. 2(11). С. 9–15.
13. Арістова Н. О. Навчальна дискусія як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Актуальні проблеми іншомовної підготовки фахівців у сфері національної безпеки: Збірник матеріалів міжвузівського науково-методичного семінару 25 квітня 2018 р. / За заг. ред. О. С. Лагодинського. Київ : ВДА, 2018. С. 17–18.
14. Арістова Н. О. Особливості використання інноваційних технологій навчання у підготовці майбутніх філологів. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. 2015. Nr. 4. S. 79–83.
15. Арістова Н. О. Особливості фахової підготовки філологів у вищих навчальних закладах України. *Молодий вчений*. 2015. № 1 (16), ч. II. С. 116–118.
16. Арістова Н. О. Перспективи інноваційної технології «Мовний портфель» у вищій школі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2013. Вип. 192, ч. 1. С. 25–29.
17. Арістова Н. О. Проблема поняття «мотивація учіння» в науковій літературі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2002. Вип. 22. С. 97–100.
18. Арістова Н. О. Структура професійної суб'єктності майбутніх філологів: психолого-педагогічне розуміння феномену. *Модернізація освітнього*

*середовища : проблеми та перспективи* : матеріали третьої Міжн. наук.-практ. конф., м. Умань, 16-17 лют. 2018 р. / FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань, 2018. С. 85–89.

19. Арістова Н. О. Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 79 (2). С. 9–13.

20. Арістова Н. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 572 с.

21. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика : монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2017. 400 с.

22. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІА», 2015. 240 с.

23. Арістова Н. О. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2014. Вип. 199, ч. 2. С. 10–16.

24. Арістова Н. Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: інтерактивні форми організації і методи навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 6. С. 6–12. DOI: 10.31110/2616-650X-vol11i6-001 (Дата звернення: 04.07.2023).

25. Арістова Н. О. Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 8. С. 54–60. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i8-008 (дата звернення: 19.05.2023).



26. Арістова Н., Хмельовська М. Професійна суб'єктність майбутнього філолога: психолого-педагогічний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 8 (60). С. 120–123.
27. Бабаян Ю. Рефлексивна компетентність особистості як теоретична проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 4 (55). С. 53–58.
28. Бабовал Н. Формування цифрової компетентності педагога в умовах нової української школи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару*, м. Київ, 12 березня 2019 р. / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 8–10.
29. Баранова Ю В. Формування іншомовної компетентності майбутніх перекладачів використовуючи ІКТ ресурси. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки та психології: від теорії до практики* : збірник тез Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 12-13 жовт. 2018 р. / Східноукраїнська організація “Центр педагогічних досліджень”. Харків, 2018. С. 27–29.
30. Баранова Ю. В. Формування у майбутніх вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 22 с.
31. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія. Біла Церква : БДАУ, 2002. 255 с. Бібліогр.: С. 247–254.
32. Барановська О. В. Основні напрямки розвитку гуманітарної освіти в умовах компетентнісного підходу. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 51–54.
33. Бебик В. М. Глобальне інформаційне суспільство: поняття, структура, комунікації. *Інформація і право*. 2011. № 1 (1). С. 41–49.
34. Бебих В. В. Організація навчального процесу при вивченні курсу “Ділова англійська мова” з використанням інформаційних технологій. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2002. Вип. 21. С. 32–37.

35. Бендес Ю. П. Дистанційне керування презентаціями на комп'ютері. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2008. Вип. 11 С. 33–40.
36. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2009. № 2. С. 27–33.
37. Бигич Ю. В. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі формування професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія : матеріали IV Міжнар. наук. конф., м. Горлівка, 17-18 квіт. 2014 р., Горлівка : Видавництво ПП «Колегія», 2014. С. 4–7.*
38. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
39. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. Вип. 15, № 1. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25> (дата звернення: 18.04.2021).
40. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) (дата звернення: 21.05.2022).
41. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.
42. Білан А. М. Формування методичної готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу освіти. *Освітній дискурс*. Вип. 7 (8). С. 73–83.
43. Бінецька Д. Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 1. С. 16–20.

44. Бондар В. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 129 с.
45. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
46. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 1-2 (46-47). 2015. С. 11–17.
47. Будник О., Ніколаєску І. Цифрові технології у підготовці майбутніх педагогів: сучасні виклики дистанційної освіти. *Vitae Educationis*. 2020. Vol. 1, No. 2. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.15804/ve.2022.02.08> (дата звернення: 15.02.2023).
48. Василюк Т. Г. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2017. 20 с.
49. Вернидуб Р. М. Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 75–79.
50. Вигранка Т. В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2019. 215 с.
51. Вигранка Т. В. Підготовка майбутніх філологів в системі вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. Вип. 40. С. 40–45.
52. Візнюк В. Цифрова компетентність майбутніх педагогів як невід’ємна складова професійної підготовки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2019. № 1. С. 130–146. DOI: 10.25128/2415-3605.19.1.17 (дата звернення: 23.04.2022).
53. Волкова Н. П., Батраченко І. Г. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник*

*Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і Психологія».* 2015. № 1. С. 94–101.

54. Волярська О. С., Понедько Т. Б. Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки».* 2010. № 2 (13). С. 31–36.

55. Воротникова І. П. Інформаційно-освітнє середовище для реалізації різних форм навчання у сучасній школі. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2014. № 6 (54). С. 3–10.

56. Воротникова І. Умови формування цифрової компетентності вчителя у післядипломній освіті. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2019. Вип. 6. С. 101–118.

57. Вуорікарі Р., Пюні І., Карретеро С., Бранде Л. DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян Етап 1 оновлення: концептуальна еталонна модель. Європейська Комісія. 2016. 45 с. DOI: 10.2791/11517.

58. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Т. 61, вип. 5. С. 1–14.

59. Гаврілова Л. Г., Ябурова О. В., Ішутіна О. Є. Формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи засобами ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Т. 60, № 4. С. 300–311.

60. Генсерук Г. Р. Міжнародні рамки цифрової компетентності майбутніх учителів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2021. Вип. 94. С. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-4> (дата звернення: 17.08.2022).

61. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Open educational e-environment of modern University.* 2019. № 6 (2019). С. 8–16.

62. Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої

освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 19, т. 2. С. 158–161. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-34> (дата звернення: 17.11.2022).

63. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2013. 217 с.

64. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2014. 20 с.

65. Голуб Н. М., Цінько С. В. Проекти як засіб формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2020. № 4. С. 76–86. DOI: 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-76-86 (дата звернення: 29.10.2022).

66. Григоренко Т. Формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 130–140. DOI: 10.24139/2312-5993/2020.09/130-140 (дата звернення: 24.11.2022).

67. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

68. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 1 (1). С. 21–26.

69. Гуревич Р. С. Інформатизація освіти – важливий чинник розвитку суспільства ХХІ століття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 47. С. 5–10.

70. Гуртовенко Н. В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного*

університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 30. С. 55–58.

71. Гуржій А. М., Овчарук О. В. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 38–43.

72. Дегтярьова Г. А. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 56, № 6. С. 107–120.

73. Дегтярьова Г. А. Концептуальна модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 5 (1). С. 19–26.

74. Дегтярьова Г. А. Теоретичні і методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Харків, 2018. 40 с.

75. Демчук О. О. Компетентнісний підхід до модернізації професійної освіти. *Наука і освіта*. 2009. № 1–2. С. 192–193.

76. Діхнич Л. П. Цифрова грамотність студентів коледжу в процесі вивчення суспільних дисциплін. *Молодий вчений*. 2022. № 5 (105). С. 104–107. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-5-105-21> (дата звернення: 16.04.2023).

77. Дорохіна І. В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : монографія. Кривий Ріг, 2012. 235 с.

78. Доценко С. О., Собченко Т. М. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр.* / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. Вип. 53. С. 40–55.

79. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

80. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

81. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.

82. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 20 с.

83. Дуплійчук О. М. Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. Вип. 1.39. С. 75–80.

84. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

85. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва : 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

86. Жалдак М. Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2001. № 5. С. 2–14.

87. Жерновникова О. А., Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., Кордубан М. В., Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 170–185.

88. Завадська Н., Ігнатюк М. Формування інформаційної компетентності як запорука дотримання академічної доброчесності: роль бібліотеки закладу вищої освіти. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*.

2020. № 5. С. 44–65. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.5.2020.205729> (дата звернення: 12.07.2022).

89. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

90. Заредінова Е. Р. Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи до трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2017. № 11. С. 53–58. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.11.12552> (дата звернення: 18.12.2021).

91. Зарічанська Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя філологічних дисциплін до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. № 26. С. 255–260.

92. Засімович О. Аналіз проблеми формування цифрової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в системі неформальної освіти в дослідженнях українських науковців. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2022. Т. 10, № 7. С. 25–31. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i7-004.

93. Захарова Г. Б. Дидактичні умови формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2015. 20 с.

94. Захарова Г. Б. Використання інформаційних технологій як інноваційний вектор розвитку дидактики вищої школи. *Педагогіка*. 2013. Вип. 203, т. 215. С. 63–66.

95. Захарова Г. Б. Соціальні мережі як сучасне середовище навчання у вищій школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2013. Вип. LXV. С. 79–87.

96. Іконнікова М. Методологічні орієнтири професійної підготовки філологів. *Педагогічний дискурс*. 2016. № 21. С. 46–52. URL: <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/131>.



97. Іконнікова М. Проблеми підготовки майбутніх філологів у науковому дискурсі. *Освітній простір України*. 2017. № 9. С. 62–69. DOI:<https://doi.org/10.15330/esu.9.62-69> (дата звернення: 20.02.2021).
98. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 159 с.
99. Калініченко Т. М. Використання цифрових технологій в навчанні іноземних мов: виклики сучасності. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами : матеріали III Міжнар.наук.-практ. інтернет-конф.*, м. Переяслав, 3 груд. 2021 р. Ун-т Г. Сковороди.Переяслав, 2021. С. 109–110.URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8761>.
100. Карпатський університет імені Августина Волошина. URL: <https://kau.com.ua/> (дата звернення: 09.03.2022).
101. Карташова Л. А., Бахмат Н. В., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 193–205.
102. Качалова Т. Г. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”]. Серія «Педагогіка»*. 2014. Вип. 234, т. 246. С. 26–30.
103. Качалова Т. Г. Структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2014. Додаток 1 до вип. 5, т. V (56) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 188–196.
104. Квітка О. О. Формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому середовищі університету :

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2020. 297 с. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia\\_Kvitky-O.O..pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia_Kvitky-O.O..pdf)

105. Кизенко В., Трубачова Д. Реалізація діяльнісного підходу в навчанні студентів-філологів з різним рівнем комунікативних здібностей. *Рідна школа*. 2014. № 11. С. 42–46.

106. Киналь А. Ю. Роль інформаційної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 43. С. 283–287.

107. Киналь А. Ю. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 22 с.

108. Кишинська О. О., Серета Х. В. Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей у середовищі веб-орієнтованих систем навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 49, № 5. С. 152–164.

109. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 40 с.

110. Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога [Текст] : [колект.] монографія / [Арістова Н. О. та ін. ; за ред. О. В. Малихіна]. Київ : Інтерсервіс, 2016. Ч. 1. 587 с.

111. Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : [колект.] монографія / [Арістова Н. О. та ін. ; за ред. О. В. Малихіна]. Київ : Інтерсервіс, 2016. Ч. 2. 566 с.

112. Кононенко Л. В., Оришака О. В., Селіщева Є. В. Формування цифрової компетентності як основа трансформації вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1 (1). С. 169–180. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1\(1\)-169-180](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1(1)-169-180) (дата звернення: 14.05.2023).

113. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 26.05.2019).

114. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників: проєкт. *Міністерство цифрової трансформації України*. URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629\\_frame\\_pedagogical.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf).

115. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshtuye-do-gromadskogo-obgovorennya>.

116. Копусь О. А. Модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 78–83.

117. Князян М. Роль самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителя іноземних мов: компетентнісний підхід. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 10–13.

118. Краснякова А. О. Цифрова компетентність користувачів Інтернету: соціально- та політико-психологічні аспекти дослідження. *Проблеми політичної психології*. 2019. Вип. 8 (22). С. 198–210.

119. Кремень В. Г. Освіта і науки України. Шляхи модернізації. (Факти. Роздуми. Перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.

120. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

121. Крищук В. Л. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. *Наука і освіта. Серія «Педагогіка»*. 2017. Вип. 8. С. 97–103. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-8-15> (дата звернення: 19.10.2021).

122. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. № 1 (4). С. 77–86.

123. Куц М. О. Дидактичні основи використання ТЗН у навчанні іноземних мов. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2015. Вип. 44. С. 226–231.

124. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22, Т. 2. С. 91–94. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.20> (дата звернення: 21.11.2021).

125. Лебедєва О. А. Рефлексивний компонент професійної підготовки студентів-філологів на практичних заняттях із німецької мови. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 1 (37), ч. II. С. 146–152. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-23> (дата звернення: 21.11.2022).

126. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30> (дата звернення: 21.11.2022).

127. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіті країн-членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.

128. Луначек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 155–162.

129. Макаренко Л. Л. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2013. № 43. С. 118–125. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18041/Makarenko.pdf?sequence=3>

130. Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.

131. Малихін О. В. Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 11 (26). С. 44–48.
132. Малихін О. В. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. *Молодь і ринок*. 2016. № 9. С. 26–29.
133. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 84. С. 206–211.
134. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: Традиції, сучасність та перспективи: збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції*, м. Київ, 22 трав. 2014 р. С. 65–75. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33688771.pdf>.
135. Малихін О. В. Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2010. № 3. С. 33–38.
136. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2015. № 12.1 (40). С. 462–465.
137. Малихін О. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці : науково-методичний журнал. Серія «Педагогіка»*. 2013. Вип. 203, т. 215. С. 7–11.
138. Малихін О. В. Методи і засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2009. Вип. 39. С. 81–86.
139. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”]. Серія «Педагогіка»*. 2013. Вип. 203. Т. 215. С. 11–14.

140. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

141. Малихін О. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов: історико-дидактичний аспект. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки»*. 2015. Вип. 215, ч. 1. С. 154–159.

142. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*. 2010. № 11 (70). С. 21–27.

143. Малихін О. В. Педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Проблеми сучасного підручника*. 2010. № 1. С. 665–675.

144. Малихін О. В. Розуміння світоглядного потенціалу предметів гуманітарного циклу в контексті організації профільного навчання : історико-дидактичний аспект. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ, 2015. С. 11–15.

145. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 504 арк. Бібліогр.: арк. 465-504.

146. Малихін О. В. Технологія формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 31. С. 110–121.

147. Малихін О. В. Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 133. С. 124–126.

148. Малихін О. В., Арістова Н. О. Мовна компетентність майбутніх філологів: педагогічне розуміння феномену. *Балканско научно обозрение*. 2018. № 1. С. 53–55.

149. Малихін О. В., Бондаревська О. М. Застосування “Tell me more” у процесі формування гуманітарної компетентності студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 68. С. 100–111. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2263/1416>.

150. Малихін О. В., Герасимова О. І. Експлікація сутнісних характеристик самоосвітньої компетентності студентів-філологів. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога* : монографія / за ред. О. В. Малихіна. 2016. Ч. 1. Київ : ТОВ «НВО Інтерсервіс». С. 247–293.

151. Малихін О. В., Гриценко І. С. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності : монографія. Київ : НУБіП України, 2016. 489 с.

152. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Вид-во ТОВ “НВП “Інтерсервіс”, 2015. 492 с.

153. Малихін О. В., Загорулько М. О. Онлайн-дошка Міго як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 22-23 лист. 2022 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2023. С. 86–89.

154. Малихін О. В., Карпюк В. А. Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 68. С. 112–124. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2171/1417>.

155. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 22-23 лист. 2022 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2023. С. 90–93.

156. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Формування умінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ.

інтернет-конф., м. Київ, 22-23 лист. 2022 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2023. С. 166–168.

157. Малихін О. В., Маноха О. В. Особиста, соціальна, навчальна компетентність студентів філологічних спеціальностей як одна з ключових компетентностей для навчання протягом життя. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 22-23 лист. 2022 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2023. С. 22–26.

158. Малихін О. В., Полякова В. Я. Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. *Вища освіта : досвід і перспективи* : монографія / редкол.: Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьева та ін. Черкаси, 2015. С. 249–265.

159. Малихін О. В., Сухомлин О. А. Розвиток цифрової компетентності філологів: виклики сучасності. *Priority directions of science and technology development* : тези доп. Учасників VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 21–23 берез. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Київ, 2021. Р. 699–703.

160. Малихін О. В., Яромльчук Т. М. Актуальні стратегії навчання у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип. 76. № 2. С. 43–57.  
DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2682>  
URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/105>.

161. Малоіван М. В. Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2016. 19 с.

162. Малоіван М. В. Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 46. С. 179–183.

163. Мішеніна Т. М. Теорія і практика формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 315 с.



164. Мойко О. Інформатизація освіти та проблеми впровадження в освіту інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 115–118.

165. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 39 с.

166. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2 (6). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/138>. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v6i2.138> (дата звернення: 12.10.2021).

167. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2007. 243 с.

168. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 22 с.

169. Мясковська М., Кобилянська І., Васаженко Н. Аналіз недоліків використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти. *Педагогіка безпеки*. 2019. № 2. С. 173–179. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2019-4-2-173-179> (дата звернення: 16.09.2021).

170. Навольська Г. І. Дидактичні умови формування лінгвістичної компетенції студентів філологічних факультетів при вивченні латинської мови. *Наукові записки [Національний університет "Острозька академія"]. Серія «Філологічна»*. 2012. Вип. 29. С. 15–16.

171. Наливайко О. О., Прокопенко А. І., Кабусь Н. Д., Хатунцева С. М., Жукова О. А., Наливайко Н. А. Проєктно-цифрова діяльність як засіб формування цифрової компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 87, № 1. С. 218–235. DOI: 10.33407/itlt.v87i1.4748 (дата звернення: 18.05.2023).

172. Національний університет біоресурсів і природокористування України. URL: <https://nubip.edu.ua/> (дата звернення: 20.11.2022).
173. Ничкало Н. Г., Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. Професійна освіта нової доби: післямова. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ, 2001. С. 476–484.
174. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.03.2021 р.).
175. Олефір І. В. Генезис інформаційного суспільства. *Вісник НТУУ “КПІ”. Серія «Політологія. Соціологія. Право»*. 2018. Вип. 1 (37). С. 23–27.
176. Онкович Г. В. Медіадидактика вищої школи : український досвід. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 23–29.
177. Опалюк Т. Л. Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутніх вчителів. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 433–437.
178. Опалюк Т. Л. Діагностичний інструментарій для з’ясування рівня мотивації соціалізації особистості як компоненти соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Пед. науки: зб. наук пр.* 2018. Вип. LXXXI, т. 3. С. 76–82.
179. Опалюк Т. Л. Інформаційні технології у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 104–110.
180. Опалюк Т. Л. Реалізація компетентнісно-орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2016. № 11/12. С. 51–57.
181. Опалюк Т. Л. Розвиток рефлексії особистості як фундаційна основа формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 268–272.
182. Опалюк Т. Формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : теоретико-методологічний аспект : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 296 с.

183. Опалюк Т. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 8. С. 42–46. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i8-005(дата звернення: 04.07.2023).

184. Опалюк Т. Л., Малихін О. В. Групова робота студентів педагогічного університету як засіб формування їхньої соціальної рефлексії. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 16–17 лют. 2018 р.). Херсон, 2018. С. 171–173.

185. Опалюк Т. Л., Малихін О. В. Ключові компетентності для навчання протягом усього життя в контексті розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика : монографія у 2 ч. / за ред. О. В. Малихіна. Київ, 2018. Ч. 1. С. 73–93.

186. Опалюк Т. Л., Малихін О. В. Мотивація соціалізації особистості як функціонально-структурна компонента соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика : монографія у 2 ч. / за ред. О. В. Малихіна. Київ, 2018. Ч. 1. С. 94–114.

187. Опачко М. Моделювання дидактичної взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : зб. пр. XV Міжнар. наук. конф., м. Нетанія, 16–23 верес. 2020 р. / ХНУ. Хмельницький, 2020. С. 17–20.

188. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. Міністерство цифрової трансформації України. URL: [https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news\\_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf](https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf).

189. Освітньо-професійна програма «Англійська мова та друга іноземна» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035.043 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» (2020 р.). *Національний університет біоресурсів і природокористування України*.

URL:

[https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u138/035.041\\_oi1212ui\\_una14ass\\_i\\_14o\\_ga\\_12i\\_gnaagpa\\_nan12an\\_ol2et\\_nafa\\_-\\_aul2iss\\_a\\_cul2iss\\_a\\_14oa\\_ga\\_napua\\_ion14a.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u138/035.041_oi1212ui_una14ass_i_14o_ga_12i_gnaagpa_nan12an_ol2et_nafa_-_aul2iss_a_cul2iss_a_14oa_ga_napua_ion14a.pdf)(дата звернення: 14.10.2022).

190. Освітньо-професійна програма «Філологія (Англійська, німецька мови та літератури (переклад включно))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» (2020 р.). *Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*. URL: <https://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/05/b-5.pdf>.

191. Осова О. О. Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2020. 41 с.

192. Осова О. О. Освітньо-виховні можливості інноваційних технологій у процесі навчання іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2017. № 10(153) С. 45–48.

193. Осова О. О. Реалізація методу проєктів під час організації самостійної роботи студентів на заняттях іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2012. № 35. Ч. I. С. 121–126.

194. Осова О. О. Сучасні тенденції розвитку методів навчання іноземної мови. *Новий колегіум*. 2011. № 6. С. 35–38.

195. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 1. С. 164–167.

196. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2011. 224 с.

197. Певсе А. А. Формування інформаційної культури майбутніх філологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав, 2021. 23 с.
198. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
199. Петренко С. І. Аналіз підходів до верифікації терміну «дидактичні умови» в контексті формування ІКТ-компетентності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 34. С. 142–144.
200. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Наукові праці Миколаївського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2002. Т. 7. С. 47–52.
201. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8, ч. 1. С. 250–255.
202. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 22 с.
203. Пліс В. П. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів-філологів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 79–88. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.07 (дата звернення: 18.12.2022).
204. Побірченко Н. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31.
205. Подзигун О. А. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 217 с.
206. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

207. Попов Р. А. Реалізація положень синергетичного та компетентнісного підходів у контексті дослідження розвитку автономності студентів. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 8 (48). С. 275–280.

208. Попов Р. А. Теоретичні й методологічні основи компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей. Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти : монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Частина 1. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2017. С. 313–401.

209. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.10.2022).

210. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.11.2021).

211. Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.05.2016 № 567. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16#Text> (дата звернення: 25.05.2021).

212. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста) : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 р. URL : [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz\\_2736.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf) (дата звернення: 12.10.2021).

213. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 01.12.2022 р. № 2807-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text>.

214. Про Освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.10.2022).

215. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.10.2022).

216. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 27.10.2022).

217. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від № 2736-20 від 23.12.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.

218. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 4(82). С. 113–116.

219. Пшенична І. С. Інтенсифікація управління самостійною освітньою діяльністю студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т. 3, № 56. С. 156–162.

220. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. С. 176–182.

221. Рожкова Н. Рефлексія як прояв моральної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 97. С. 248–252. URL : <https://core.ac.uk/download/53036437.pdf> (дата звернення: 17.05.2021).

222. Самко А. М. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2 (13). С. 33–43. doi: 10.32987/2617-8532-2021-2-33-43.

223. Саяпіна С., Дроздова І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*.

2019. № 6(98). С. 40–49. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197441](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197441) (дата звернення: 14.04.2022).

224. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

225. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 22 с.

226. Собченко Т. М. Особливості навчання студентів-філологів в умовах інформатизації та цифровізації вищої освіти. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2021. Vol. 13. С. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-278-290> (дата звернення: 18.08.2022).

227. Собченко Т. Реалізація функційно-структурної системи змішаного навчання студентів-філологів. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 11(21). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-12](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-12) (дата звернення: 19.03.2023).

228. Собченко Т. М. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти в умовах цифровізації. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 8 (346), ч. II. С. 157–166. DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-157-166 (дата звернення: 15.02.2023).

229. Собченко Т. М., Твердохліб Т. С. Диджитал сервіси у науково-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 203–207. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.203-207 (дата звернення: 23.10.2022).

230. Соколова І. В., Грузнова С. В. Проблеми впровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 424–427.

231. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки від



20.06.2019 № 869. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>.

232. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки від 20.06.2019 № 871. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf>.

233. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія. / О. В. Малихін та ін. Київ : НУБіП України, 2017. 388 с.

234. Сурмач О. Я., Божок О. С. Обґрунтування концепції формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2017. Вип. 58. С. 136–142.

235. Сухомлин О. А. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація* : колективна монографія / за наук. ред. проф. Г. Цветкової. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. С. 476–497.

236. Сухомлин О. А. Основи порівняльного дослідження шкільних систем освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27–28 трав. 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. С. 99–101. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>.

237. Сухомлин О. А. Особливості організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей на засадах реалізації компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 454–458. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-96>.

238. Сухомлин О. А. Формування системи мотивації підвищення цифрової грамотності для навчання протягом життя. *Молодь і ринок*. 2021. № 7-8 (193-194). С. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242620>.

239. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Topical issues of modern science, society and education* :

матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 28–30 лист. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Харків, 2021. С. 1049–1052.

240. Сухомлин О. А. Формування цифрової грамотності у студентів. *Innovations and prospects of world science*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ванкувер, 1–3 груд. 2021 р. / PerfectPublishing. Ванкувер, 2021. С. 669–672.

241. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності у студентів філологічних спеціальностей як психологічно-педагогічна проблем. *Молодий вчений*. 2019. № 8(72). С. 255–259. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-54>.

242. Сухомлин О. А. Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти в умовах сучасних запитів суспільства: ціннісний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 2 (200). С. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256055>.

243. Сухомлин О. А. Digital humanities: цифрова ера у гуманітаристиці. *Молодь і ринок*. 2020. № 3-4 (182-183). С. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216808>.

244. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики : монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2011. 177 с.

245. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 13 (169). С. 28–35. DOI: 10.5281/zenodo.5077823.

246. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37.

247. Топузов О. М. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 12–16.

248. Топузов О. М. Проблемність як основа наукового і навчального пізнання. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 12–15.

249. Топузов М. О. Проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 1. С. 26–36.

250. Топузов О. М. Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 29. С. 18–25.

251. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.

252. Топузов О. М., Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. Модель стратегії формування готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до професійної діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип. 77. № 3. С. 205–222. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3351> URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3351>.

253. Торубара О. М. Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення. *Педагогічні науки*. 2007. Вип. 45. С. 371–376.

254. Трубачова Д. В. Дидактичні умови формування комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови в процесі вивчення філологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2016. 244 с.

255. Удовіченко Г. М. Дидактичний контекст процесу вивчення гуманітарних дисциплін студентами філологічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 33. С. 220–226.

256. Удовіченко Г. М. Компетентнісний підхід – стратегічний орієнтир модернізації сучасної вищої освіти. *Вища освіта України*. 2010. Т. 1 (19). С. 518–523.

257. Удовіченко Г. М. Основні підходи до тлумачення поняття предметна компетентність студента. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 206. С. 156–159.

258. Удовіченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 235 с.

259. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 12 березня 2019 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 108 с.

260. Черненко А. В. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 61. С. 193–200.

261. Черненко А. В. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога «Нової української школи». *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 169–178. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2883>

262. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 608 с.

263. Шанскова Т. Професійна рефлексія майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 15. С. 331–336.

264. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія «Психологія. Педагогіка»*. 2015. № 23. С. 4–10.

265. Шаров С., Постильна О. Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2017. № 1. С. 199–204.

266. Шинкарук В. Д., Малихін О. В., Удовіченко Г. М. Визначення і моделювання структури змісту предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога* : монографія / за ред. О. В. Малихіна. 2016. Ч. 1. Київ : ТОВ «НВО Інтерсервіс». С. 59–128.

267. Шиян Т. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації проектної діяльності учнів на факультативних заняттях. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2008. № 39. С. 157–161.

268. Шмир М. Акмеологічні аспекти реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови: монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 272 с.

269. Шмир М. Ф. Діяльнісне спрямування комунікативно-компетентнісного підходу у підготовці вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. № 3. С. 201–207. DOI: 10.31499/2307-4906.3.2019.190358.

270. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2020. 39 с.

271. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2020. 496 с.

272. Шмир М. Модель підготовки вчителя іноземної мови. *Virtus. Scientific Journal*. 2019. № 36. С. 142–145.

273. Шмир М. Мотивація навчання – важлива дидактична умова формування пізнавальної діяльності в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. 2019. С. 218–221.

274. Шмир М. Різновиди лекцій в навчанні іноземної мови у контексті діяльнісного підходу. *Virtus. Scientific Journal*. 2017. № 16. С. 123–127.

275. Шмир М. Професійна компетентність вчителя іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 4 (160). С. 213–218.

276. Шмир М. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : посібник. Тернопіль : Видавництво «Вектор», 2019. 232 с.

277. Штанько В. І., Бордюгова Т. Г. Інформаційне суспільство: соціально-філософські проблеми становлення : навч. посібник. Харків : ХНУРЕ, 2012. 172 с.

278. Щєбликина Т. А. Моніторинг навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів: історія, теорія, практика : монографія. Харків : «Смугаста типографія», 2015. 399 с.

279. A Digital Agenda for Europe. *EUR-LEX*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>.

280. Ala-Mutka K. (2011). Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. *Research Gate*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/340375234\\_Mapping\\_Digital\\_Competence\\_Towards\\_a\\_Conceptual\\_Understanding](https://www.researchgate.net/publication/340375234_Mapping_Digital_Competence_Towards_a_Conceptual_Understanding) (дата звернення: 29.05.2022).

281. Ala-Mutka K., Punie Y., Redecker C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *Research Gate*. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Christine-Redecker/publication/256460657\\_Digital\\_Competence\\_for\\_Lifelong\\_Learning\\_Policy\\_Brief/links/02e7e522ddd89ec5a9000000/Digital-Competence-for-Lifelong-Learning-Policy-Brief.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christine-Redecker/publication/256460657_Digital_Competence_for_Lifelong_Learning_Policy_Brief/links/02e7e522ddd89ec5a9000000/Digital-Competence-for-Lifelong-Learning-Policy-Brief.pdf) (дата звернення: 16.11.2020).

282. Alnasib B. N. M. (in press). Digital competencies: Are pre-service teachers qualified for digital education? *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijemst.2842> (дата звернення: 04.06.2023).

283. Aristova N. O. A general outline of methodological approaches in contemporary scientific literature. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja,*

*doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. Nr 4 (8). S. 26–30.

284. Aristova N. O. Implementation of innovative English teaching methods into the process of professional training of future philologist. *Nauka i Studia*. 2015. No 13 (144). P. 78–85.

285. Aristova N. O. Peculiarities of professional training of philologists at higher educational establishments of Ukraine. *Молодий вчений*. 2015. № 1 (16), ч. II. С. 116–118.

286. Aristova N. O. Tendencies of formation of Pedagogical Competence of Foreign Language Teachers in Universities of Ukraine. *European Humanities Studies: State and Society*. 2014-2015. № 3. P. 146–155.

287. Carretero Gomez S., Vuorikari R. & Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2017. DOI: 10.2760/38842 (дата звернення: 04.06.2022).

288. Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions on the Digital Education Action Plan. (2018). European Commission. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>.

289. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for lifelong Learning. (2018). *EUR-LEX*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

290. Digital Education Action Plan (2021-2027). European Commission. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

291. DigComp Framework. European Commission. URL: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework\\_en#:~:text=Publications-Definition%20of%20Digital%20Competence,and%20for%20participation%20in%20society](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en#:~:text=Publications-Definition%20of%20Digital%20Competence,and%20for%20participation%20in%20society).

292. Digital Literacy Global Framework. UNESCO-UNEVOC. URL: <https://unevoc.unesco.org/home/Digital+Competence+Frameworks/lang=en/id=4> (дата звернення: 12.11.2022).
293. Educators' digital competency framework. *UNICEF EACARO*. 2022. URL: <https://www.unicef.org/eca/reports/educators-digital-competence-framework>.
294. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004> (дата звернення: 29.03.2023).
295. Kamylyis P., Punie Y. & Devine J. Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. European Union, 2015. DOI: 10.2791/54070 (дата звернення: 28.10.2022).
296. Koval V., Masliuk K. (2018). The practical training of students-philologists in the process of professional competence forming. *Philological Review*, 1 (1). P. 152–162. DOI: <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2018.142941> (дата звернення: 18.11.2022).
297. Lund A., Furberg A., Bakken J., Engelién K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 9, iss. 4. Pp. 280–298. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-0> (дата звернення: 27.08.2022).
298. Malykhin O. V. Genesis of the notion “method” in the context of modern pedagogy. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 466–468.
299. Malykhin O. V., Aristova N. O. (2019). Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 7, No 1. Pp. 105–114.
300. Malykhin O., Aristova N., Dybkova L. (2019). Developing Future English Teachers' Overall Communicative Language Ability: Open Educational Resources Usage. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (4Sup1), 134–155. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/182>.



301. Malykhin O., Aristova N., Aliexsieieva S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 27th-28th 2022, vol. 1*, 819–827. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685914>

302. Malykhin O. V., Aristova N. O. & Kovalchuk V. I. (2019). Investigation into open educational resources for learning English in developing future philologists' instrumental values. *Society. Integration. Education. Proceedings the International Scientific Conference. May 24th-25th 2019, vol. III*, 512–526. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol3.3833>

303. Malykhin O., Aristova N., Kovalchuk V., Opaliuk T., Yarmolchuk T. Higher School Teachers' Digital Competence: Strategies for Self-Assessment and Improvement. *Society. Integration. Education. Proceedings the International Scientific Conference. May 22nd-23rd 2020, vol. 2*, 41–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol2.4901>

304. Malykhin O., Aristova N., Kovalchuk V., Popov R., Yarmolchuk T. The Dichotomy of Information Technologies in Professional Training of Future IT Specialists: The Subject and the Means of Instruction. *Society. Integration. Education. Proceedings the International Scientific Conference. May 22nd-23rd 2020, 4*, 527–538. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4888>.

305. McGarr O., McDonagh A. (2019) Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/189165312.pdf> (дата звернення: 25.04.2022).

306. Morze N., Bazeliuk O., Vorotnikova I., Dementiievskia N., Zakhar O., Nanaieva T., Pasichnyk O., & Chernikova L. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, С. 1–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39> (дата звернення: 28.10.2022).

307. Punie Y. & Brecko B., editor(s), Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2013. DOI: 10.2788/52966.

308. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. EUR-LEX. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (date of access: 14.10.2022).

309. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2017. DOI:10.2760/159770, JRC107466.

310. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. 2020. [Online]. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (date of access: Nov. 11, 2021).

311. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2020). The Right Mix of Approaches in the English Language Teaching: Achieving Desired Learning Outcomes in the ESP Classroom. *Society. Integration. Education. Proceedings the International Scientific Conference. May 22nd 2020*, vol. V, 512–526. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol5.4818>

312. Vuorikari R., Kluzer S. & Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2022. DOI: 10.2760/490274.

313. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg : Publication Office of the European Union, 2016. 44 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.2791/11517> (дата звернення: 23.07.2021).

314. World Economic Forum. [Online]. Available <https://www.weforum.org/> [Accessed Dec. 11, 2020].

**ДОДАТКИ****Додаток А****СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації******Статті в наукових фахових виданнях України***

1. Сухомлин О. А. Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти в умовах сучасних запитів суспільства: ціннісний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 2 (200). С. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256055>.

2. Сухомлин О. А. Digital humanities: цифрова ера у гуманітаристиці. *Молодь і ринок*. 2020. № 3–4 (182–183). С. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216808>.

3. Сухомлин О. А. Формування системи мотивації підвищення цифрової грамотності для навчання протягом життя. *Молодь і ринок*. 2021. № 7–8 (193–194). С. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242620>.

*Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних науково-метричних баз*

4. Сухомлин О. А. Особливості організації освітнього процесу студентів філологічних спеціальностей на засадах реалізації компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 454–458. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-96>.

5. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності у студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 255–259. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-54>.

*Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

6. Малихін О. В., Сухомлин О. А. Розвиток цифрової компетентності філологів: виклики сучасності. *Priority directions of science and technology*

*development*: тези доп. учасників VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 21–23 берез. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Київ, 2021. С. 699–703.

7. Сухомлин О. А. Основи порівняльного дослідження шкільних систем освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27–28 трав. 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. С. 99–101. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>.

8. Сухомлин О. А. Формування цифрової грамотності у студентів. *Innovations and prospects of world science*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ванкувер, 1–3 груд. 2021 р. / Perfect Publishing. Ванкувер, 2021. С. 669–672.

9. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Topical issues of modern science, society and education* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 28-30 лист. 2021 р. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Харків, 2021. С. 1049–1052.

#### ***Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації***

10. Сухомлин О. А. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація* : колективна монографія / за наук. ред. проф. Г. Цветкової. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGINGVerlag, 2021. С. 476–497.

### **LIST OF ARTICLES PUBLISHED ON THE THESIS**

#### ***Scientific articles, in which the main scientific research results are published***

##### *Articles in scientific professional journals of Ukraine*

1. Sukhomlyn O. A. Tsyfrova kompetentnist zdobuvachiv vyshchoi filolohichnoi osvity v umovakh suchasnykh zapytiv suspilstva: tsinnisnyi aspekt [Digital Competence of Higher Philology Education Applicants in the Context of Modern Society’s Demands: The Value-Based Aspect]. *Molod i ryнок*. 2022. № 2 (200). S. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256055>.

2. Sukhomlyn O. A. Digital humanities: tsyfrova era u humanitarystytsi [Digital humanities: in digital era of humanities]. *Molod i rynok*. 2020. № 3-4 (182-183). S. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.2168083>.

3. Sukhomlyn O. A. Formuvannia systemy motyvatsii pidvyshchennia tsyfrovoi hramotnosti dlia navchannia protiahom zhyttia [Creating a system of motivation to improve digital literacy for lifelong learning]. *Molod i rynok*. 2021. № 7–8 (193–194). S. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242620>.

*Publications in scientific journals of foreign countries and in journals included in international scientific and metric databases*

4. Sukhomlyn O. A. Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu studentiv filolohichnykh spetsialnostei na zasadakh realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu [Peculiarities of organizing the educational process of students of philological specialties on the basis of the competence approach.]. *Molodyi vchenyi*. 2020. № 2 (78). S. 454–458. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-96>.

5. Sukhomlyn O. A. Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti u studentiv filolohichnykh spetsialnostei yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of Digital Competence for Students of Philology as a Psychological-Pedagogical Problem]. *Molodyi vchenyi*. 2019. № 8 (72). S. 255–259. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-54>.

*Publications certifying the approbation of the thesis materials*

6. Malykhin O. V., Sukhomlyn O. A. Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti filolohiv: vyklyky suchasnosti [Development of Digital Competence of Philologists: Challenges of Today]. *Priority directions of science and technology development : tezy dop. uchasnykiv VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 21–23 berez. 2021 r. / SPC “Sci-conf.com.ua”*. Kyiv, 2021. S. 699–703.

7. Sukhomlyn O. A. Osnovy porivnialnoho doslidzhennia shkilnykh system osvity [Basics of Comparative Study of School Education Systems]. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2021: innovatsii v osviti v konteksti yevropeizatsii ta hlobalizatsii : materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 27–28*

trav. 2021 r. / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv, 2021. S. 99–101. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>.

8. Sukhomlyn O. A. Formuvannia tsyfrovoyi hramotnosti u studentiv [Developing digital Literacy Among Students]. *Innovations and prospects of world science* : materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Vankuver, 1–3 hrud. 2021 r. / Perfect Publishing. Vankuver, 2021. S. 669–672.

9. Sukhomlyn O. A. Formuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of digital competence of teachers of higher education institutions]. *Topical issues of modern science, society and education* : materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 28–30 lyst. 2021 r. / SPC “Sci-conf.com.ua”. Kharkiv, 2021. S. 1049–1052.

***Publications which additionally demonstrate the results of scientific research***

10. Sukhomlyn O. A. Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv [Application of Information Technologies in the Professional Training of Future Translators]. *Pedahohika i psykholohiia postmodernizmu: tsinnosti, kompetentnosti, didzhytalizatsiia* : kolektyvna monohrafiia / za nauk. red. prof. H. Tsvietkovoï. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGINGVerlag, 2021. S. 476–497



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 07.10.2022 № 1199

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Сухомлин Оксани Андріївни на тему: «Дидактичні засади формування цифрової**  
**компетентності студентів філологічних спеціальностей», поданого на здобуття**  
**наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» за**  
**спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Результати наукового дослідження Сухомлин О.А. впродовж 2020-2022 років впроваджувалися в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка на кафедрі загальної педагогіки та дошкільної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження «Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей» використовувалися під час викладання дисциплін на факультеті; у процесі самостійної роботи студентів для стимулювання та оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями і навичками підвищення та формування цифрової компетентності; формування умінь організувати освітній процес за допомогою цифрових технологій. У дослідженні узагальнено психолого-педагогічний аспект оволодіння студентами філологічних та педагогічних спеціальностей цифровою технікою, обґрунтовано засади формування цифрової компетентності студентів, а також їх готовність до інноваційного навчання.

Значним інноваційним ресурсом наукового дослідження Сухомлин О.А. є ідея створення факультативного курсу «Цифрові технології у професійній діяльності фахівців з філології», який адаптовано до ширшого кола гуманітарних спеціальностей та запропоновано студентам у якості вибіркового компоненту низки освітніх програм.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Сухомлин О.А. на тему «Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей» обговорені та затверджені на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол № 13 від 5 вересня 2022 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки  
та дошкільної освіти  
доктор педагогічних наук, професор

Тетяна Пантюк

Проректор з наукової роботи  
доктор педагогічних наук, професор

Микола Пантюк





НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

03041, м. Київ, вул. Героїв Оборони, 15, навчальний корпус № 3, тел./факс: (044) 527-80-83,  
e-mail: pedagogy\_dean@mbip.edu.ua

23.09.2022 № 22-289

**Довідка**

**про практичне впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Сухомлин Оксани Андріївни на тему: «Дидактичні засади формування  
цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей»,  
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за  
спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Цією довідкою посвідчуємо, що результати наукового дослідження на тему: «Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей», викладені Сухомлин О.А., викликали інтерес здобувачів вищої освіти та впроваджуються в освітню діяльність Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Заслуговує на увагу розробка та чіткий опис застосування моделі розвитку цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, розроблення окремих компонентів дидактичної системи формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі навчання у закладах вищої освіти та їхній практичній реалізації; розроблення плану факультативного курсу «Цифрові технології у професійній діяльності фахівців з філології».

*Декан  
гуманітарно-педагогічного  
факультету*



*С. Савченко*



# Карпатський університет імені Августина Волошина

88000, Україна, Закарпатська обл., м. Ужгород, вул. Ю. Гойди, 4;  
тел.: +38 099 369 33 77; +38 067 478 55 29;  
e-mail: kau7av@gmail.com; web-сторінка: www.kau.com.ua



№ 188/10-22  
від «04» жовтня 2022 р.

## ДОВІДКА

Про практичне впровадження результатів дисертаційного дослідження Сухомлин Оксани Андріївни на тему: «*Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей*», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Цією довідкою посвідчуємо, що результати наукового дослідження Сухомлин О. А. на тему: «*Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей*» впроваджуються в освітню діяльність Карпатського університету імені Августина Волошина й позитивно сприймаються здобувачами вищої освіти різних спеціальностей.

Заслугує на увагу:

- розробка та чіткий опис застосування моделі розвитку цифрової компетентності студентів гуманітарних спеціальностей,
- розроблення окремих компонентів дидактичної системи формування цифрової компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі закладів вищої освіти,
- їхня практична реалізація в межах навчальних компонентів з інформаційної компетентності здобувачів вищої освіти.

Факультативний курс «Цифрові технології у професійній діяльності фахівців з філології» адаптовано до ширшого кола гуманітарних спеціальностей й запропоновано студентам у якості вибіркового компоненту ряду освітніх програм, що реалізуються в Карпатському університеті імені Августина Волошина.

Проректор



*Шимко О. В.*

## Додаток Б

**Узагальнення підходів до розуміння сутності понять «цифрова компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційна компетентність» у нормативно-правових документах та розвідках українських і зарубіжних учених**

| <b>№ з/п</b> | <b>Автор (автори)/ Джерело</b>  | <b>Поняття</b>                | <b>Визначення</b>   |
|--------------|---|-------------------------------|---|
| <b>1</b>     | <b>2</b>  | <b>3</b>                      | <b>4</b>  |
| 1            | «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021 р.) [216] | <b>цифрова компетентність</b> | - динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій   |
| 2            | Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротнікова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник та Л. Чернікова [306, с. 50].   | <b>цифрова компетентність</b> | - складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, яке є його багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання, що обумовлене з одного боку потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого появою цифрового освітнього простору, який змінює освітню (навчально-виховну) взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням мережі Інтернет, цифрових систем зберігання та первинної систематизації даних, а також |

Продовж. дод. Б

| 1 | 2                           | 3                             | 4  |
|---|-----------------------------|-------------------------------|--|
|   |                             |                               | автоматизованих цифрових аналітичних систем (на основі нейромереж та штучного інтелекту), що дозволяє ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає (можливо – стимулює або потребує) постійного професійного саморозвитку |
| 2 | Л. Діхнич [76, с. 104]      | <b>цифрова компетентність</b> | - здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи ресурси і системи, що відповідають за оцінювання інформації, отриманої через медіа-ресурси, і використовувати її для вирішення проблем або здобуття знань                   |
| 3 | Н. Бабовал [28, с. 10]      | <b>цифрова компетентність</b> | - сукупність системних знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації  |
| 4 | А. Краснякова [118, с. 198] | <b>цифрова компетентність</b> | - комплексний соціально-психологічний феномен, що характеризує здатність особистості діяти в інформаційному суспільстві  |

Продовж. дод. Б

| 1 | 2   | 3   | 4   |
|---|---|---|---|
| 5 | О. Жерновникова,<br>Л. Перетяга,<br>А. Ковтун,<br>М. Кордубан,<br>О. Наливайко,<br>Н. Наливайко<br>[87, с. 173] | <b>цифрова<br/>компетентність</b>                         | - інтегральна здатність здобувача освіти, що поєднує комплекс знань, умінь, навичок і рефлексійних установок майбутніх учителів у взаємодії з цифровим освітнім середовищем   |
| 6 | С. Прохорова<br>[218]   | <b>цифрова<br/>компетентність</b>                         | - здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійно-педагогічній діяльності, а також для професійного розвитку   |
| 7 | Г. Дегтярьова<br>[74, с. 30]  | <b>інформаційна-<br/>комунікаційна<br/>компетентність</b> | складним динамічним цілісним інтегративним утворенням особистості, яке є невіддільним компонентом його інформаційної культури і яке надає йому можливість використовувати інформаційно-комунікаційні технології задля досягнення різних цілей, а саме: доступу, оброблення, оцінювання, створення й поширення навчального (освітнього) контенту; задоволення власних індивідуальних потреб; успішного розв'язання суспільно значущих завдань (у тому числі й професійних) |

Продовж. дод. Б

| 1 | 2   | 3  | 4   |
|---|---|--|---|
| 8 | С. Саяпіна<br>І. Дроздова<br>[223, с. 44] | <b>інформаційно-комунікаційна компетентність</b> | - своєрідний інтегратор, що впливає на якісний зміст усіх компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних предметів, реалізує зв'язок між дидактичними, психолого-педагогічними, предметно-методичними основами педагогічних технологій і функційними можливостями сучасних засобів ІКТ |
| 9 | А. Певсе<br>[197, с. 7]                   | <b>інформаційна компетентність</b>               | - інтегральна якість особистості, яка визначає успішність його інформаційної діяльності і відображає його здатність і готовність реалізувати знання, уміння, навички і способи інформаційної діяльності з акцентом на сформованість узагальнених пізнавальних і технічних навичок                               |

## Додаток В

## Опитувальник «Самооцінювання цифрової компетентності»

| № з/п | Питання   | Відповідь |    |
|-------|---|-----------|----|
|       |   | Так       | Ні |
| 1     | 2   | 3         | 4  |
| 1     | Чи вмієте ви працювати з комп'ютером та/або гаджетами?  |           |    |
| 2     | Чи вмієте ви користуватися електронними довідниками, словниками, енциклопедіями?                  |           |    |
| 3     | Чи вмієте ви працювати з електронною бібліотекою?   |           |    |
| 4     | Чи маєте ви досвід користування текстовими редакторами?   |           |    |
| 5     | Чи маєте ви досвід роботи з програмами розроблення презентацій?                                   |           |    |
| 6     | Чи маєте ви навички роботи з оргтехнікою (практичний досвід користування принтером)?              |           |    |
| 7     | Чи маєте ви навички роботи з оргтехнікою (практичний досвід користування веб-камерою і сканером)? |           |    |
| 8     | Чи маєте ви навички користування соціальними мережами та месенджерами?                            |           |    |
| 9     | Чи маєте ви навички користування сервісами відеотелефонного зв'язку?                              |           |    |
| 10    | Чи маєте ви навички роботи з операційними файлами?  |           |    |

Продовж. дод. В

| 1  | 2  | 3 |  |
|----|--|---|--|
| 11 | Чи маєте ви навички роботи з офісними додатками Microsoft?   |   |  |
| 12 | Чи маєте ви навички архівації і стиснення файлів?  |   |  |
| 13 | Чи вмієте ви самостійно встановлювати допоміжне обладнання (принтер, сканер тощо)?   |   |  |
| 14 | Чи вмієте ви підключатися до мережі Інтернет?  |   |  |
| 15 | Чи вмієте ви самостійно встановлювати й оновлювати антивірусні програми?   |   |  |
| 16 | Чи вмієте ви працювати з текстовими документами, пересиланням файлів, архівуванням та збереженням текстових документів у різних офісних форматах Word? |   |  |
| 17 | Чи вмієте ви працювати з табличною структурою в програмі Excel (створення таблиць даних, графіків і діаграм)?  |   |  |
| 18 | Чи маєте ви навички створення електронних презентацій?   |   |  |
| 19 | Чи вмієте ви вставляти малюнки та таблиці в презентації з інших документів?  |   |  |
| 20 | Чи маєте ви навички пошуку, оброблення й узагальнення інформації в Інтернеті?  |   |  |
| 21 | Чи можете ви оцінити власний рівень володіння цифровою компетентністю як високий?  |   |  |
| 22 | Чи можете ви оцінити власний рівень володіння цифровою компетентністю як середній?   |   |  |
| 23 | Чи можете ви оцінити власний рівень володіння цифровою компетентністю як низький?  |   |  |